Alfredo BOULOS Júnior

História

sociedade&cidadania

6

ENSINO FUNDAMENTAL **ANOS FINAIS**
COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

FTD

História

sociedade&cidadania

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

6

MANUAL DO PROFESSOR

ALFREDO BOULOS JÚNIOR

Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação)
pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo.
Lecionou nas redes pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares.
É autor de coleções paradidáticas.
Assessorou a diretoria técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

FTD

1ª edição
São Paulo • 2022

História Sociedade & Cidadania
História – 6º ano (Ensino Fundamental – Anos Finais)
Copyright © Alfredo Boulos Júnior, 2022

Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira

Direção de conteúdo e negócios Cayube Galas

Direção editorial adjunta Luiz Tonolli

Gerência editorial Roberto Henrique Lopes da Silva

Edição João Carlos Ribeiro Junior (coord.), André Amano, Bárbara Berges, Beatriz Montagnolli, Carolina Bussolaro Marciano, Maiza Garcia Barrientos Agunzi, Simone Alves dos Santos

Assessoria Adriana Carneiro Marinho, Layza Real

Preparação e revisão de textos Maria Clara de Oliveira Paes (coord.), Carolina Machado, Beatriz Spinelli Gobbes, Fernanda Rodrigues, Kelly Rodrigues, Thalita Martins Milczvski

Gerente de produção e arte Ricardo Borges

Design Andréa Dellamagna (coord.), Sergio Cândido

Projeto de capa Andréa Dellamagna

Foto de capa Priscila Zambotto/Getty Images

Arte e produção Vinicius Fernandes (coord.), André Gomes Vitale, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.)

Diagramação Estúdio Lótus

Coordenação de imagens e textos Elaine Bueno Koga

Licenciamento de textos Erica Brambila

Iconografia Jonathan Santos, Emerson de Lima (trat. imagens)

Imagem de capa

Complexo cultural do Bumba meu boi do Maranhão: Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. São Luís, Maranhão, 07/2015.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Boulos Júnior, Alfredo
História sociedade & cidadania : 6º ano : ensino fundamental : anos finais / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-96-03549-1 (aluno)
ISBN 978-85-96-03550-7 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Título.

22-115039 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

EDITORA FTD.
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relacionamento@ftd.com.br

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

Em nossos dias, já ninguém duvida de que a história do mundo deve ser reescrita de tempos em tempos. Esta necessidade não decorre, contudo, da descoberta de numerosos fatos até então desconhecidos, mas do nascimento de opiniões novas, do fato de que o companheiro do tempo que corre para a foz chega a pontos de vista de onde pode deitar um olhar novo sobre o passado...

GOETHE. Geschichte der Farbenlehre. ***In***: SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 267.

SUMÁRIO

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA V

1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA V
- **1.1** VISÃO DE ÁREA V
- **1.2** CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS VI
- **1.3** PRESSUPOSTOS TEÓRICOS IX
- **1.4** OBJETIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA X
- **1.5** CONCEITOS-CHAVE DA ÁREA DE HISTÓRIA XI

2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM XIV
- **2.1** O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR XIV
- **2.2** A NOVA CONCEPÇÃO DE DOCUMENTO XIV
- **2.3** O TRABALHO COM IMAGENS FIXAS XVI
- **2.4** O TRABALHO COM IMAGENS EM MOVIMENTO (O CINEMA NA SALA DE AULA) XX
- **2.5** O PISA E A COMPETÊNCIA LEITORA XXI
- **2.6** A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES XXV
- **2.7** A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA XXV
- **2.8** TEXTOS DE APOIO XXVIII

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO ATUAL XXXII
- **3.1** A LEGISLAÇÃO QUE DÁ SUPORTE À BNCC XXXII
- **3.2** A BNCC E A BUSCA POR EQUIDADE XXXIII
- **3.3** BNCC E CURRÍCULOS XXXIII
- **3.4** BNCC E A ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS XXXIV
- **3.5** O PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO XXXIV
- **3.6** A NOSSA COLEÇÃO E A BNCC XXXIV
- **3.7** AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS PROPOSTAS PELA BNCC XXXV
- **3.8** TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS XXXVI
- **3.9** O TRABALHO DOCENTE E A CULTURA DIGITAL XXXVIII

4. AVALIAÇÃO XLI
- **4.1** AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SAEB E AS CIÊNCIAS HUMANAS XLIII
- **4.2** ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO XLIV

5. PROJETOS DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR XLV
- **5.1** O QUE É UM PROJETO DE TRABALHO? XLV
- **5.2** PROJETO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR XLVII
- **5.3** PARTE 1 - ATIVIDADES DESTINADAS A TODOS OS ANOS XLIX
- **5.4** PARTE 2 - ATIVIDADES ESPECÍFICAS LII

6. AS SEÇÕES DO LIVRO LV
- **6.1** PÁGINA DE ABERTURA DE CAPÍTULO LV
- **6.2** CORPO DO CAPÍTULO LV
- **6.3** BOXES LVI
- **6.4** ATIVIDADES LVI
- **6.5** PARTE ESPECÍFICA E FORMATO LATERAL LVIII

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS LIX

8. SUBSÍDIOS PARA PLANEJAMENTO LXI

ORIENTAÇÕES PARA ESTE VOLUME 1

1 METODOLOGIA DA HISTÓRIA

1.1 VISÃO DE ÁREA

Vivemos hoje imersos em um presente contínuo (presentismo), que tende a tornar invisíveis as relações entre a nossa experiência presente e o passado público. Vivemos também em um universo mediado por imagens, no qual uma avalanche de personagens, fatos e processos chega até nós por meio das representações que deles são produzidas. Por isso, e cada vez mais, "substituímos nossas experiências pelas representações dessas experiências" (SALIBA, 2017, p. 117-118).

Vivendo imersos nesse mundo virtual e apreendendo o que "aconteceu" por meio dos telejornais, com frases sintéticas e imagens fragmentadas, os jovens são levados a identificar aquilo que estão vendo como a "verdade" e a explicar o presente com base nele próprio. Ocorre que o complemento desse presentismo avassalador é a destruição do passado, o que pode afetar muito, e negativamente, as novas gerações. Veja o que diz sobre o assunto o historiador britânico Eric Hobsbawm:

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...]. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. [...].
>
> HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 13.

Se a destruição do passado pode resultar em uma tragédia para as novas gerações, a alienação dela decorrente pode facilitar a emergência e a imposição de ditaduras brutais, como as que vitoriaram nas décadas de 1930 e 1940 em países da Europa Ocidental e Oriental. Ademais, a consciência de que o passado se perpetua no presente é fundamental para o nosso sentido de identidade. Saber o que fomos ajuda-nos a compreender o que somos; o diálogo com outros tempos aumenta a nossa compreensão do tempo presente. Como observou um estudioso:

> [...] O passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos. (LOWENTHAL, 1998).
>
> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 160. (Explorando o ensino, v. 21).

Quanto ao modo de abordar o passado, consideramos importante evitar o anacronismo[1] e, seguindo a recomendação de Georges Duby, lembrar que, para conhecer uma determinada sociedade do passado, é importante nos colocarmos na pele das pessoas que viveram naqueles tempos.

Essa postura, sugerida por ele na abordagem do medievo ocidental, é, a nosso ver, uma postura útil no trabalho com qualquer sociedade humana, independentemente de tempo ou lugar.

Como lembra Marc Bloch no seu clássico **Apologia da História ou o ofício do historiador** (2001), além de prejudicar o conhecimento do presente, a ignorância do passado compromete também a nossa ação no presente. Assim sendo, não é demais lembrar que a História tem um duplo compromisso: com o passado e com o presente, bem como com as relações entre um e outro. Dissertando sobre esse duplo compromisso da História, Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky observaram:

> Compromisso com o presente não significa, contudo, presentismo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente (Hitler queria provar pelo passado a existência de uma pretensa raça ariana superior às demais). Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas...
>
> Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se esse fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a História vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. E isso vale tanto para fatos como para processos.
>
> PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. *In:* KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 23-24.

Vale dizer ainda que o historiador se volta para o passado a partir de questões colocadas pelo presente. Depois de estabelecer um determinado recorte, ele transforma o tema em problema e seleciona o conjunto de variados documentos históricos (materiais e imateriais). A partir daí, trata-o com base em instrumentos e métodos próprios da História. Por isso se diz que toda narrativa histórica está relacionada a seu tempo e também é objeto da História.

1.2 CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS

Se por um lado "toda a história é filha do seu tempo"; por outro, é preciso lembrar que ela é o fruto de várias tradições de pensamento que se materializam em diferentes correntes historiográficas. No texto a seguir, a professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira apresenta, em linhas gerais e de modo resumido, os pressupostos de três importantes escolas historiográficas, que podem ser úteis à nossa reflexão e docência. A familiaridade com essas correntes pode, por exemplo, ajudar a reconhecer a opção teórica do autor do material didático que estamos analisando e o lugar de onde ele fala.

[1] Anacronismo: "consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas." (BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; SEB, 2017. p. 99).

[...] São três as correntes mais discutidas: Positivismo, Materialismo Histórico e Nova História.

Positivismo é o nome de uma corrente filosófica originada no século XVIII, no contexto do processo de industrialização da sociedade europeia. Para os pensadores positivistas cabe à história fazer um levantamento descritivo dos fatos. "A história por eles escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados retratando, sobretudo, os feitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos etc." (BORGES, 1987, p. 32-33). Neste sentido, os documentos oficiais são as principais fontes de investigação, assim como as ações do Estado são as eleitas para constituírem a narrativa histórica. A concepção de tempo nesta forma de abordagem histórica é caracterizada pela linearidade (sucessão) dos fatos porque são os fatos o objeto de estudo da história.

Com a efetivação do capitalismo na sociedade europeia do século XIX proliferam-se as críticas à sociedade burguesa e outra teoria explicativa para a realidade foi elaborada buscando a superação da mesma – o materialismo dialético. Karl Marx e Friedrich Engels podem ser destacados como os principais pensadores desta corrente filosófica para a qual a necessidade de sobrevivência do [ser humano] impele-o a transformar a natureza e, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo numa relação dialética. Essa ação humana não se dá de forma isolada, mas em conjunto. Portanto, o "ponto de partida do conhecimento da realidade são as relações que os homens mantêm com a natureza e os outros homens" (BORGES, 1987, p. 35), analisadas a partir das condições materiais de existência.

A investigação histórica realizada a partir dos pressupostos do materialismo dialético considera que a realidade é dinâmica, dialética e repleta de contradições, gerada pela luta entre as diferentes classes sociais. Portanto, a concepção de tempo que podemos identificar nesta corrente de pensamento busca explicar o passado, não somente a partir do tempo do acontecimento, mas da contradição que pode ser encontrada em todo fato e, para compreender a contradição, faz necessário deslocar-se temporalmente, intentando como determinados fatos se constituíram historicamente e por que se apresentam de tal forma aos homens e mulheres no presente.

Ainda que com o materialismo histórico tenha se constituído uma forma diferente de investigação sobre o passado e, consequentemente, provocado mudanças na narrativa histórica, foi com a Nova História, mais precisamente com a Escola dos Annales, em 1929, que a concepção de tempo na historiografia sofre significativas alterações.

A alteração na concepção de tempo deve ser compreendida a partir da concepção de História, ou melhor, de como se constrói a narrativa histórica para os pensadores da Nova História. Para estes, todos os acontecimentos humanos poderiam ser entendidos como temáticas para a construção da História e não somente a narrativa dos feitos de alguns homens relacionados à política de seus países. Da mesma forma, toda produção humana seria passível de ser entendida enquanto fonte para a pesquisa do historiador, e não somente os documentos oficiais.

Esta forma de se entender a História rompeu com a ideia do tempo do acontecimento, com a concepção de que a humanidade caminha de forma irreversível para algum ponto pré-estabelecido e também com a noção de um progresso linear e contínuo. O papel do historiador, nesta perspectiva, é considerar o tempo da duração nas análises dos acontecimentos. Para alcançar tal intento não basta estudar os fatos a partir de sua organização cronológica, mas considerar também os movimentos de continuidade e mudança.

Fernand Braudel é quem anuncia a importância de considerarmos as diferentes temporalidades na investigação histórica. Para ele, há o tempo do acontecimento (breve duração), da conjuntura (média duração) e da estrutura (longa duração). Bittencourt (2008, p. 206), explicando essas diferentes concepções, afirma que:

"[...] o acontecimento (fato de breve duração) corresponde a um momento preciso: um nascimento, uma morte, a assinatura de um acordo, uma greve etc.; a estrutura (fato de longa duração), cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos: a escravidão antiga ou moderna, o cristianismo ocidental, a proibição do incesto etc.; a conjuntura (fato de duração média) que resulta de flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura: a Revolução Industrial inglesa, a ditadura militar brasileira, a Guerra Fria etc."

A concepção de tempo apresentada pelos historiadores da Escola dos Annales nos indica que deve ser considerada, na construção da História, a simultaneidade das durações, assim como os movimentos de permanências e mudanças que ocorrem em uma sociedade ao longo de um determinado período. Para realizar esta abordagem, não é possível considerar somente a cronologia como ponto de partida para a compreensão do tempo histórico.

Os conteúdos e as metodologias apresentados nos livros didáticos relacionam-se diretamente com estas concepções historiográficas apresentadas aqui de forma sucinta. Nos manuais destinados aos professores, os autores explicitam suas opções teóricas, o que merece ser destacado e contribui na melhoria da qualidade das obras, visto que é ponto pacífico entre os historiadores que todos os sujeitos falam de determinados lugares sociais e que são influenciados pelas características destes lugares. Estas informações são valorizadas nas resenhas que compõem o Guia do PNLD porque é importante que o professor identifique de que "lugar" o autor fala.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Os tempos que a História tem... *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Explorando o Ensino, v. 21, p. 42-45).

Nesta coleção, pautamo-nos por alguns referenciais teóricos da História Nova, daí entendermos a História como um conhecimento em permanente construção. Por isso tomamos o documento como ponto de partida, e não de chegada, na construção do conhecimento e, além disso, incorporamos a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento.

Ao longo da obra, utilizamos também a história social inglesa, recorrendo mais de uma vez aos trabalhos de Christopher Hill, E. P. Thompson e Hobsbawm para compreender episódios decisivos na formação do mundo atual, como a Revolução Inglesa, a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, o imperialismo, o movimento operário, entre outros.

Por fim, é preciso dizer que demos maior ênfase ao conhecimento da história política e do passado público, sem prejuízo para momentos de ênfase na história cultural, por considerarmos que neste nível de ensino isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno. Com essa consciência, ele pode orientar sua prática como cidadão, exercitando a construção de saberes balizados pela:

[...] capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 398.

Em um artigo importante sobre o assunto, a historiadora Maria de Lourdes Mônaco Janotti chama a atenção para o perigo de se valorizar o privado em detrimento do público:

> A História não é terreno do "interessante" e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação direta à redução das atividades da vida pública e à consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt, podendo levar, como o fez nos anos [19]20 e [19]30, à privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazifascistas. Tal experiência deu-se no Brasil num passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar, por mais de 45 anos, neste século.
>
> Mesmo considerando [...] fundamentais os estudos sobre a vida privada no passado e no presente [...] é fundamental rever determinada prática da investigação e do ensino da História que, inspirada em uma estreita leitura da Nova História com seus novos objetos e abordagens, acaba por não estabelecer nenhuma "relação orgânica com o passado público da época em que vivemos" (HOBSBAWM).
>
> JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando o ensino, p. 43-44).

1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A seguir, vamos expor, de modo simplificado, os pressupostos teóricos que pautaram a nossa escrita e que, até certo ponto, tornaram-se consenso entre os historiadores atuais.

1º **É impossível resgatar episódios do passado tal qual ocorreram**. O passado está morto e não se pode "desenterrá-lo", só se pode conhecê-lo por meio de vestígios deixados pelos seres humanos na sua passagem pela Terra.

2º **Só se pode investigar o passado por meio de questões colocadas pelo presente**. De tempos em tempos, formulam-se novas questões sobre o passado que conduzem a novas pesquisas, das quais resultam novas reescritas da História. Ou seja, cada época coloca novos problemas, e é a partir deles que nos debruçamos sobre o passado para investigar, crivar as fontes, comparar, analisar e construir uma versão dos fatos. Buscando romper com uma visão passadista da História, entendemos que o presente também é suscetível de conhecimento histórico, desde que o ancoremos na própria História.

3º **Todo conceito possui uma história**. A cidadania na cidade de Atenas, durante a Antiguidade, por exemplo, era muito diferente da cidadania no Brasil de hoje. A consciência disso é fundamental na educação histórica, seja para a construção do conceito de cidadania, seja para a sua contextualização espaço-temporal. Facilitar isso ao aluno ajuda-nos a evitar a formulação de juízos anacrônicos consubstanciados no senso comum, tais como: "o tempo passa e nada muda", "os políticos são todos iguais" e outras frases do gênero.

4º **O conhecimento histórico é algo construído com base em um procedimento metodológico**. A História é, ela própria, uma construção. Durante muito tempo se acreditou que os historiadores chegavam a verdades definitivas. Hoje se sabe que a História produz verdades parciais. Depois da coleta, seleção e crítica dos vestígios, seguem-se a análise destes e a produção de uma versão possível sobre o fato ou processo em questão. As conclusões a que chegam os historiadores devem, por isso mesmo, ser relativizadas. Como observou um estudioso, as Ciências Humanas hoje estão convencidas de que:

> [...] ao término de suas investigações, não é a verdade que irão encontrar, mas verdades, descobertas após um longo e penoso processo de produção histórica.
>
> SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. *In*: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina (coord.). **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE: Diretoria Técnica, 1993, p. 92.

5º **O conhecimento histórico é limitado**. Atualmente, é consenso entre os historiadores que a História não é um saber acabado. O conhecimento histórico é algo construído com base em um método e em um conjunto de procedimentos pertinentes ao ofício do historiador. Enfim, atualmente, historiadores com diferentes perspectivas admitem que a História é uma construção e que o conhecimento histórico é parcial e incompleto, daí a necessidade de a História ser reescrita, constantemente, à luz das novas pesquisas que vão sendo realizadas.

Contribuindo com esse debate, o historiador Holien Gonçalves Bezerra afirmou:

> [...] Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. [...]
>
> BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 42.

1.4 OBJETIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta obra didática, levamos em conta a perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no tocante aos objetivos para o ensino de História, seja para nortear a nossa compreensão da História, seja para balizar a nossa prática docente. Segundo as matrizes curriculares de referência para o Saeb, os objetivos do ensino da História são:

> - facilitar a construção, por parte do educando, da capacidade de pensar historicamente, sendo que esta operação engloba uma percepção crítica e transformadora sobre os eventos e estudos históricos;
> - favorecer a aquisição de conhecimentos sobre diferentes momentos históricos, a fim de desenvolver a habilidade de coordenação do tempo histórico;
> - contribuir para a compreensão dos processos da História, através da análise comparada das semelhanças e diferenças entre momentos históricos, de forma a perceber a dinâmica de mudanças e permanências;
> - propiciar o desenvolvimento do senso crítico do educando, no sentido de que este seja capaz de formar uma opinião possível sobre os eventos históricos estudados;
> - possibilitar a integração dos conteúdos cognitivos com os aspectos afetivos e psicomotores do educando, valorizando as características relacionais nas atividades de ensino-aprendizagem.
>
> PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá *et al*. **Matrizes curriculares de referência para o Saeb**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 63.

Atingir esses objetivos, ainda que parcialmente, pode ajudar o aluno a interpretar situações concretas da vida social, posicionar-se criticamente diante da realidade vivida e construir novos conhecimentos.

1.5 CONCEITOS-CHAVE DA ÁREA DE HISTÓRIA

O ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, não pretende fazer do aluno um historiador. Seu compromisso maior é com a facilitação, ao aluno, do acesso à construção do conhecimento histórico, por meio do uso e do cruzamento de fontes variadas e de diferentes tipos de documento (BRASIL, 2018, p. 398). Nesta obra, trabalhamos alguns conceitos-chave na nossa disciplina – como o de História, tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política e cidadania.

A seguir, organizamos uma espécie de glossário com esses conceitos, que pode ser útil ao trabalho do professor na preparação de sua aula.

História: Marc Bloch define a História como o estudo das sociedades humanas no tempo. Para ele:

> O historiador nunca sai do tempo [...], ele considera ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências.
>
> BLOCH, Marc L. B. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 135.

Seguindo a trilha aberta por Bloch, o historiador Holien Bezerra afirma que a História busca desvendar "[as] relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços" (BEZERRA, 2003, p. 42). Outra definição de História:

> [...] A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas [...].
>
> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Explorando o Ensino, v. 21, p. 18).

Há autores atuais, como Hayden White, por exemplo, que entendem a História como um gênero da literatura e querem reduzi-la à ficção. Nós discordamos dessa visão e ressaltamos que a História, ao contrário da Literatura, tem compromisso com a evidência e, parafraseando Marc Bloch, lembramos ainda que, diferentemente do literato, o historiador só pode afirmar aquilo que tem condições de provar.

Tempo: conceito-chave em História. É uma construção humana; e o tempo histórico, uma construção cultural dos povos em diferentes tempos e espaços. As principais dimensões do tempo são: duração, sucessão e simultaneidade. Isso pode ser trabalhado em aula apresentando-se as diferentes maneiras de vivenciar e apreender o tempo e de registrar a duração, a sucessão e a simultaneidade dos eventos – tais conteúdos tornam-se, portanto, objeto de estudos históricos. O tempo que interessa ao historiador é o tempo histórico, o tempo das transformações e das permanências. O tempo histórico não obedece a um ritmo preciso e idêntico como o do relógio e/ou dos calendários. Por isso o historiador considera diferentes temporalidades/durações: a longa, a média e a curta duração.

Cronologia: sistema de marcação e datação baseado nas regras estabelecidas pela ciência astronômica, que tenta organizar os acontecimentos em uma sequência regular e contínua.

Cultura:

> Entende-se por cultura todas as ações por meio das quais os povos expressam suas "formas de criar, fazer e viver" (Constituição Federal de 1988, art. 216). A cultura engloba tanto a linguagem com que as pessoas se comunicam, contam suas histórias, fazem seus poemas, quanto a forma como constroem suas casas,

preparam seus alimentos, rezam, fazem festas. Enfim, suas crenças, suas visões de mundo, seus saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de transmissão, de geração a geração, de práticas, sentidos e valores, que se criam e recriam (ou são criados e recriados) no presente, na busca de soluções para os pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam ao longo da existência.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 7. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasabermais_web.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

Segundo os PCN:

[...] cultura abrange um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, costumes, regulamentos, habilidades, capacidades e hábitos construídos pelos seres humanos em determinadas sociedades, em diferentes épocas e espaços.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias: História. Brasília: SEB, 2002. p. 71-72.

Sobre esse conceito, o professor Holien Gonçalves Bezerra afirma:

[...] Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc. Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 46.

Patrimônio cultural: segundo um estudioso:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial [...] nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando o ensino, p. 134).

Identidade: pode ser definida como a construção do "eu" e do "outro" e a construção do "eu" e do "nós", que têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social. Essa construção baseia-se no reconhecimento de semelhanças/diferenças e de mudanças/permanências. Sobre o assunto, disse uma ensaísta:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial. A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Docência em formação), p. 121.

A construção de identidades está relacionada também à memória.

Memória: segundo Pedro Paulo Funari:

> A memória [...] é uma recriação constante do presente, do passado enquanto representação, enquanto imagem impressa na mente.
>
> FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Antiguidade clássica**: a história e a cultura a partir dos documentos. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 16.

Memória pode ser definida também pelo modo como os seres humanos se lembram ou se esquecem do passado; já a História pode ser vista como a crítica da memória. Em sociedades complexas, como esta em que vivemos, a memória coletiva dá origem a lugares de memória, como museus, bibliotecas, espaços culturais, galerias, arquivos ou uma "grande" história, a história da nação. A memória nos remete à questão do tempo.

Política: o termo "política" teve sua origem na Grécia antiga e foi sendo ressignificado ao longo do tempo. A palavra "política" está estreitamente relacionada à ideia de poder. Segundo Nicolau Maquiavel (1469-1527), o fundador da política como ciência, a política é a arte de conquistar, manter e exercer o poder. Já para Michel Foucault (1926-1984), o poder não se concentra somente no Estado, mas está distribuído por todo o corpo social. Seguindo essa trilha, dois estudiosos observaram que:

> Há relação de poder entre pais e filhos, alunos e professores, governantes e governados, dirigentes de partido e seus filiados, patrões e empregados, líderes de associações sindicais e seus membros, e assim por diante. A verdade é que tais relações são, no mais das vezes, sutis, móveis, dispersas e de difícil caracterização.
>
> SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 335.

Cidadania: o conceito de cidadania – chave na nossa proposta de ensino de História – tem como base as reflexões do historiador Jaime Pinsky:

> Afinal, o que é ser cidadão?
>
> Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.
>
> PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9.

A compreensão da cidadania em uma perspectiva histórica de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina de História. Vale lembrar ainda que os conceitos possuem uma história, e que esta variou no tempo e no espaço. Cientes disso, evitamos visões anacrônicas, a-históricas ou carregadas de subjetividade.

O trabalho com História na sala de aula é uma construção coletiva e se faz com base no saber aceito como legítimo pela comunidade de historiadores. Antes de tudo, porém, é preciso considerar que esse saber acadêmico não deve ser confundido com o conhecimento histórico escolar, embora lhe sirva de suporte.

2 METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Para Bittencourt, o conhecimento histórico escolar:

> [...] não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. [...] "Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da 'ciência-mãe'", adverte-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.
>
> BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017 (Repensando o ensino, p. 25).

Para a construção do conhecimento em sala de aula, a historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira propõe que sejam dados os seguintes passos:

> **1.** elege-se uma problemática (tema, período histórico);
> **2.** tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
> **3.** dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utilizam-se o livro didático, mapas, imagens, músicas [...]);
> **4.** utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
> **5.** constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova).
>
> OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010. (Explorando o ensino, v. 21, p. 11).

Em outras palavras, seleciona-se o tema e transforma-o em problema por meio de um conjunto de questões. Estuda-se, então, o passado para entrar em contato com as experiências dos seres humanos de outros tempos no enfrentamento desse problema e retorna-se ao presente.

2.2 A NOVA CONCEPÇÃO DE DOCUMENTO

Na visão positivista da História, o documento era visto, sobretudo, como prova do real. Aplicada ao livro escolar, essa forma de ver o documento assumia um caráter teleológico – o documento cumpria uma função bem específica: ressaltar, exemplificar e, sobretudo, dar credibilidade à argumentação desenvolvida pelo autor. Na sala de aula, isso se reproduzia: o documento servia para exemplificar, destacar e, principalmente, confirmar a fala do professor durante a exposição.

Com a Escola dos Annales, fundada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch[2], adveio uma nova concepção de documento, que nasceu da certeza de que o passado não pode ser recuperado tal como aconteceu e que a sua investigação só pode ser feita com base em problemas colocados pelo presente. Essa nova corrente historiográfica, que se formou a partir da crítica ao positivismo, propôs um número tão grande e significativo de inovações que o historiador Peter Burke referiu-se a ela como "a Revolução Francesa da historiografia".

Contrapondo-se à escola positivista, tributária do pensamento do filósofo alemão Leopold von Ranke, que via o documento como prova do real e capaz de falar por si mesmo, a Escola dos Annales propunha uma ampliação e um novo tratamento a ser dado ao documento. Eis o que diz Jacques Le Goff, um dos teóricos da Nova História:

> A História Nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos[2], fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a História Nova, documentos de primeira ordem [...].
>
> LE GOFF, Jacques apud MARTINS, Ronaldo Marcos. **Cuidado de si e educação matemática**: perspectivas, reflexões e práticas de atores sociais (1925-1945). Tese (Doutorado). Rio Claro: Unesp, 2007. p. 23.

Mas, se por um lado, é consensual entre os historiadores que estamos vivendo uma "revolução documental"; por outro, a reflexão sobre o uso de documentos em sala de aula merece, a nosso ver, uma maior atenção. Com base nas reflexões daqueles que pensaram sobre o assunto e na nossa experiência docente, recomendamos que, ao trabalhar com documentos na sala de aula, o professor procure:

a) evitar ver o documento como "prova do real", procurando situá-lo como ponto de partida para se construírem aproximações em torno do episódio focalizado;

b) ultrapassar a descrição pura e simples do documento e apresentá-lo aos alunos como matéria-prima de que se servem os historiadores na sua incessante pesquisa;

c) considerar que um documento não fala por si mesmo. É necessário levantar questões sobre ele e a partir dele. Um documento sobre o qual não se sabe por quem, para que e quando foi escrito é como uma fotografia sem crédito ou legenda: não tem serventia para o historiador;

d) levar em conta que todo documento é um objeto material e, ao mesmo tempo, portador de um conteúdo;

e) considerar que não há conhecimento neutro: um documento tem sempre um ou mais autores e ele(s) tem(têm) uma posição que é necessária identificar. Visto por esse ângulo, o trabalho com documentos tem pelo menos três utilidades:

- facilita ao professor o desempenho de seu papel de mediador. A sala de aula deixa de ser o espaço onde se ouvem apenas as vozes do professor e a do autor do livro didático (tido muitas vezes como narrador onisciente, que tudo sabe e tudo vê) para ser o lugar onde ecoam múltiplas vozes, incluindo-se aí as vozes de pessoas que presenciaram os fatos focalizados;
- possibilita ao aluno desenvolver um olhar crítico e aperfeiçoar-se como leitor e produtor de textos históricos;
- diminui a distância entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar, uma vez que os alunos são convidados a se iniciarem na crítica e na contextualização dos documentos, procedimento importante para a educação histórica.

[2] Nomes dos historiadores franceses por meio dos quais a história metódica, mais conhecida como positivista, chegou ao seu auge na segunda metade do século XIX.

2.3 O TRABALHO COM IMAGENS FIXAS

Vivemos em uma civilização da imagem. Uma grande quantidade de imagens é posta diante dos olhos dos nossos alunos todos os dias, em uma velocidade crescente, constituindo importante fonte para o conhecimento da História, o que, certamente, pode ajudar na formação de um leitor atento, crítico e autônomo: um leitor capaz de receber criticamente os meios de comunicação; capaz de perceber que a imagem efêmera que a mídia veicula como verdadeira pode ser – e quase sempre é – a imagem preferida, a que se escolheu mostrar. Esse fato não passou despercebido pelos professores, que, reconhecendo o potencial pedagógico das imagens, passaram a utilizá-las com frequência no ensino de História.

2.3.1 • Cuidados ao trabalhar com imagens

Ao se decidir pelo uso de imagens fixas na sala de aula, o professor deve levar em conta que essa prática pedagógica requer vários cuidados, alguns dos quais listaremos a seguir.

A imagem é polissêmica

Misto de arte e ciência, técnica e cultura, a imagem é polissêmica. Até um simples retrato admite várias interpretações. Exemplo disso é ver um álbum de fotografias em família: uma foto que desperta alegria ou satisfação nos avós pode ser causa de inibição ou vergonha para os netos. Outro exemplo dessa característica da imagem é **Mona Lisa**, certamente o quadro mais conhecido do mundo. Já se afirmou que, se estivermos melancólicos, temos tendência a ver, no sorriso enigmático da personagem retratada, melancolia; se estivermos alegres, ela nos parecerá contente. Ou seja, ela expressa os nossos sentimentos no momento em que a vemos.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

▲ **Mona Lisa**, pintura de Leonardo da Vinci, c. 1503-1505.

A imagem é uma representação do real

De natureza polissêmica, a imagem é uma representação do real e não a sua reprodução. Sobre isso, relata Pierre Villar que, certa vez, perguntou a seus alunos: "O que é Guernica?". Eles lhe responderam imediatamente: "Guernica é um quadro!". Daí comenta o arguto historiador Pierre Villar:

> Efetivamente, [...] Guernica – no espírito de muita gente que não tem mais o cuidado de saber exatamente de onde isto surgiu – é um quadro de Picasso. [...] Guernica tornou-se a representação de um fato preciso. O fato preciso está esquecido, a representação continua. [...].

VILLAR, Pierre apud D'ALESSIO, Marcia Mansor *et al*. **Reflexões sobre o saber histórico**. São Paulo: Unesp, 2017. p. 30. (Prismas).

O fato preciso a que o historiador está se referindo é, como se sabe, o bombardeio da pequenina cidade espanhola de Guernica pela aviação nazista, a mando de Hitler, durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). O fato, o bombardeio, ocorrido em 26 de abril de 1937, foi esquecido; a representação produzida por Picasso, um óleo sobre tela, com o nome de **Guernica**, permaneceu marcando gerações. Não é demais repetir: quando o professor perguntou: "O que é Guernica?", os alunos lhe responderam: "Guernica é um quadro!".

A imagem possui um efeito de realidade

O que torna mais escorregadio o terreno para quem se decide pelo uso de imagens na sala de aula é justamente o fato de a imagem possuir um efeito de realidade, ou seja, a capacidade de se parecer com a própria realidade.

Se apresentarmos ao aluno a imagem de Dom Pedro I e a de Dom Pedro II e perguntarmos qual deles é o pai e qual é o filho, muitos dirão, provavelmente, que Dom Pedro I é filho de Dom Pedro II.

Sobre a construção das imagens de Dom Pedro I, como jovem, e de Dom Pedro II, como velho, observou uma estudiosa:

> [...] A ilustração do pai jovem e do filho velho tem causado certa perplexidade aos jovens leitores e falta a explicação do aparente paradoxo. A imagem de um D. Pedro II velho foi construída no período pós-monárquico e demonstra a intenção dos republicanos em explicar a queda de uma monarquia envelhecida que não teria continuidade. É interessante destacar a permanência dessas ilustrações na produção atual dos manuais, reforçando uma interpretação utilizada pelos republicanos no início do século XX, mesmo depois de variadas pesquisas e publicações historiográficas sobre os conflitos e tensões do período.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando o ensino, p. 80).

COLEÇÃO PARTICULAR

▲ Retrato de D. Pedro I feito pelo artista Simplício Rodrigues de Sá, c. 1826.

MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RIO DE JANEIRO

▲ Retrato de D. Pedro II feito por Pedro Américo, 1873.

Ver não é sinônimo de conhecer

Vivemos em um tempo em que se busca reduzir o acontecimento à sua imagem, em vez de explicá-lo e contextualizá-lo historicamente, isto é, em uma época em que querem nos fazer crer que ver é sinônimo de conhecer. No entanto, é preciso que se repita à exaustão: "eu vi" não significa "eu conheço". Assim, ver no noticiário televisivo um episódio do conflito no Oriente Médio não significa conhecer aquele conflito, seus motivos, seu contexto, o teatro de operações etc. Sobre isso, disse um estudioso:

> Os historiadores se deparam hoje com este fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem. [...] Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduz a ver ou, mais ainda, a "pegar no ar", já que a mensagem da mídia é efêmera. [...]
>
> SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando o ensino, p. 122).

Um equívoco recorrente quando o assunto é imagem é a afirmação de que ela fala por si mesma. Como lembrou uma ensaísta:

> É ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explícito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo, após a manifestação do mais óbvio: por vezes, [...] em seu isolamento, se retraem à comunicação, exigindo a contextualização, única via de acesso seguro ao que possam significar. Por outro lado, são difíceis de se deixarem traduzir num código diverso como o da linguagem verbal.
>
> LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993. (Texto e Arte, v. 9, p. 12).

De fato, a imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como fonte para o conhecimento da História envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria. Para obter as informações a partir dela é indispensável desnaturalizá-la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas, tais como: por que, por quem, em que contexto foi produzida. É indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real. Ela congela um instante do real, "organizando-o" de acordo com uma determinada estética e visão de mundo.

2.3.2 • Imagens fixas na sala de aula

O trabalho com imagens pode ajudar no desenvolvimento da competência de ler e escrever a partir do registro visual, bem como estimular as habilidades de observar, descrever, sintetizar, relacionar e contextualizar. Além disso, contribui decisivamente para a "educação do olhar", usando uma expressão cunhada por Circe Bittencourt.

Com base nas reflexões de alguns estudiosos e na nossa experiência didática, e cientes de que essa tarefa não é das mais fáceis, propomos a seguir alguns **procedimentos** para introduzir a leitura de imagens fixas na sala de aula.

Passo 1: apresentar ao aluno uma imagem (fotografia, pintura, gravura, caricatura etc.) sem qualquer legenda ou crédito. A seguir, pedir a ele que observe a imagem e **descreva livremente** o que está vendo. A intenção é permitir ao aluno que associe o que está vendo às informações que já possui, levando em conta, portanto, seus **conhecimentos prévios**. Nessa leitura inicial, o aluno é estimulado a identificar o tema, as personagens, suas ações, posturas, vestimentas, calçados e adornos, os objetos presentes na cena e suas ca-

racterísticas, o que está em primeiro plano e ao fundo, se é uma cena cotidiana ou rara. Enfim, estimular no aluno a capacidade de observar, identificar e traçar comparações.

Passo 2: buscar com os alunos o máximo de informações **internas** e **externas** à imagem.

Para obter as **informações internas** (quando o destaque forem as pessoas), fazer perguntas como: quem são? Como estão vestidas? O que estão fazendo? Quem está em primeiro plano? E ao fundo? Já quando o destaque for um objeto, perguntar: o que é isto? Do que é feito? Para que serve ou servia? Onde se encontra?

Quanto às **informações externas**, perguntar: quem fez? Quando fez? Para que fez? Em que contexto fez?

Passo 3: de posse das informações obtidas na pesquisa, pedir que o aluno produza uma legenda para a imagem. A legenda pode ser predominantemente descritiva, explicativa, analítica e/ou ainda conter uma crítica.

Professor, na produção da legenda pelo aluno, estaremos trabalhando principalmente as habilidades de reconhecer, descrever, associar, relacionar, sintetizar e, por fim, contextualizar; levar os alunos a contextualizar o oceano de imagens que seus olhos absorvem a todo instante numa velocidade crescente talvez seja um dos maiores desafios do professor de História.

Por fim, uma pergunta: por que trabalhar com imagens em sala de aula?

Trabalhamos com imagens na sala de aula com três propósitos: a) educar o olhar; b) contribuir para a formação ou consolidação de conceitos; c) estimular a competência escritora.

Na nossa prática docente, nós, professores de História, habitualmente propomos um texto, interrogamos o texto e, assim, estimulamos o alunado a produzir textos a partir de um texto. O que estamos propondo é, além de continuar estimulando a produção de textos a partir de um texto, levar o alunado a produzir um texto a partir da imagem (texto para ela, sobre ela, a partir dela).

Quando usar uma imagem na aula de História? O trabalho com imagens em História pode ser feito:

a) No início de um bloco de conteúdos, para introduzir um assunto e estimular o interesse do aluno. Por exemplo, pode-se usar uma imagem atual de uma votação em sala de aula para introduzir o trabalho com o conceito de democracia na Grécia antiga e também para evidenciar os laços que unem o passado ao presente;

b) Durante a exposição dialogada, como forma de elucidar um aspecto do conteúdo. No caso da prática do contrabando/desvio nas Gerais do século XVIII, por exemplo, imagens dos santos ilustram um dos recursos usados pela população das Minas para burlar o fisco, fazendo o ouro e os diamantes passarem pelas autoridades;

c) No início e no final de um bloco de conteúdos. Um exemplo é a imagem intitulada **História de um governo**, de Belmonte. No início, pode ser utilizada para provocar o aluno a falar sobre o que ele sabe ou imagina saber a respeito da personagem e sobre a relação entre a expressão fisionômica desta em cada um dos quadrinhos e as datas que aparecem neles. No final, pode ser usada para cotejar as hipóteses levantadas inicialmente pelo aluno com o conhecimento construído durante o estudo do tema.

Tirinha de Belmonte, **História de um governo**, na qual aparecem diversas caricaturas de Getúlio Vargas.

2.4 O TRABALHO COM IMAGENS EM MOVIMENTO (O CINEMA NA SALA DE AULA)

Ao se decidir pelo uso de filmes ou vídeos em sala de aula, o professor deve levar em conta que o cinema é um misto de arte e técnica, um artefato construído para agradar e vender, que envolve equipes numerosas e altos custos de produção. Seu compromisso, muitas vezes, é com o espetáculo e não com a verdade. O ritmo com que as imagens se sucedem, e tudo o mais, é cuidadosamente pensado para esse fim. Mas o cinema é também um produto e uma expressão cultural do modo como a sociedade se vê, uma forma de lazer e de informação universal cotidianamente consumida.

2.4.1 • O cinema serve ao professor de História?

Sim, certamente, mas de uma maneira muito peculiar. Daí a necessidade de tomarmos alguns cuidados ao utilizá-lo.

Primeiro, é preciso levar em conta que toda imagem cinematográfica é testemunho de uma presença: a da câmera e a da equipe que realizou a filmagem. O que vemos na tela é um registro fotomecânico, reproduzido por um projetor. Essa evidência, geralmente, não é percebida pelo espectador comum, ou simplesmente não interessa a ele, que busca no filme diversão e emoção por algumas horas ou minutos. Já o professor de História vê o mesmo filme com outros olhos, pois o que pretende é tratar o cinema como uma das fontes para o seu trabalho de construção/reconstrução da História.

Todo filme, seja ele ficcional ou documental, é uma fonte a ser considerada pelo historiador, pois o que se vê na tela é um tipo de registro do que aconteceu em algum lugar, em algum momento.

No gênero ficcional, temos o registro de atores, figurinos, cenários, luzes etc., filmados numa ordem diversa da que vemos na tela. A ordenação das sequências é arranjada depois, no momento da montagem. No filme documental, a câmera registra imagens selecionadas pelo documentarista, previamente ou no calor da hora. Depois de revelados os negativos, o realizador os monta, corta o que não lhe agrada, coloca-os em uma determinada ordem, dá-lhes certo ritmo, insere trechos de outros filmes, depoimentos etc. A isso se chama editar. Se ele não age assim, não temos filme, mas o que os profissionais chamam de "material bruto", algo parecido com um automóvel inteiramente desmontado, que não serve a nenhum motorista.

O filme editado expressa a visão de um indivíduo ou grupo que quer nos convencer da versão que arrumou para mostrar na tela (ou no vídeo).

No filme **O menino do pijama listrado** (2008), o diretor quis mostrar que a amizade entre duas crianças pode superar todas as barreiras (sociais, políticas, culturais…) e que o ódio pode ferir mortalmente aquele que odeia. Nessa obra, o filho de um oficial nazista veste uma roupa listrada para entrar, sem ser notado, onde está o seu amiguinho judeu, e acaba sendo morto pelos nazistas liderados por seu pai. Ao fazer uso do filme ficcional, sugerimos lembrar ao estudante que se está diante de uma versão, de uma representação, e não dos fatos históricos tal como eles ocorreram.

O MENINO DO PIJAMA LISTRADO. MARK HERMAN. IMAGEM FILMES. EUA, 2008

▲ Cartaz do filme **O menino do pijama listrado**, 2008.

Mas nem por isso a ficção "de época" deve ser tratada como uma mentira inconsequente, interesseira. Ela é uma narrativa que procura transformar em imagens verossímeis o acontecido, ou imaginar como pode ter acontecido, servindo-se dos meios disponíveis na ocasião em que o filme foi realizado. Assim, desqualificar um filme porque não apresenta a "verdade" é uma ingenuidade. Ora: o que é uma verdade acabada do ponto de vista histórico?

Geralmente, o filme histórico revela mais sobre a época em que foi feito do que sobre a época que pretendeu retratar. Um exemplo: **Danton, o**

Processo da Revolução (1983), de Andrzej Wajda, é um filme sobre a Revolução Francesa de 1789, mas a obra que Wajda realiza é mais uma crítica ao autoritarismo e ao clima de medo vivido na Polônia dos anos 1980 (lugar e tempo em que o diretor viveu) do que uma narrativa sobre o episódio vivido pelos franceses em 1789 (época em que o filme foi ambientado).

2.4.2 • Alguns outros cuidados...

O uso de filmes na sala de aula exige:

a) muitas horas de preparo. Decidindo por um filme, o professor deve assisti-lo pelo menos duas vezes. Na segunda, deve marcar, com muita atenção, as principais sequências, cenas e planos, para saber repeti-los no momento adequado da aula, comentando-os;

b) clareza por parte do professor sobre a época em que o filme foi realizado, os objetivos dos responsáveis por sua realização, sua inserção como produto de cultura entre outros do mesmo período. Chamando a atenção do aluno para essas informações, você o estará estimulando a ver os filmes com outros olhos;

c) consciência de que o filme ficcional se comunica por meio de procedimentos artísticos. O educador deve libertar-se de um costume muito presente na atividade didática, que é o de tratar o romance, a poesia, a pintura e mesmo o cinema como meros suportes de um conteúdo. Caso contrário, o espectador ficará preso apenas ao enredo e não prestará atenção à forma como este lhe foi apresentado;

d) percepção de que o sentido de um filme narrativo está no modo como ele conta a história, seu ritmo, a duração e a sucessão dos planos, o posicionamento da câmera, os tipos de luz e de fotografia escolhidos, o uso ou não da música, o estilo de interpretação dos atores, e assim por diante. Tudo isso muito bem amarrado é que nos dá a significação e o prazer de um bom filme. Um bom livro não se transforma necessariamente em um bom filme.

Concluindo, cada forma de arte possui procedimentos e linguagem específicos. Por isso, o educador que faz uso do cinema e de outros recursos audiovisuais deve levar em conta todos esses aspectos. Somente assim o cinema pode ser aproveitado duplamente: como arte espetacular e como fonte para o conhecimento da História.

2.5 O PISA E A COMPETÊNCIA LEITORA

O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – tradução da sigla em inglês) é um exame que busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade. Ele é organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e ocorre de três em três anos. O critério de correção obedece à Teoria de Resposta ao Item, o mesmo utilizado na correção do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), e a posição dos participantes é definida em relação à média.

Na primeira edição do Pisa, em 2000, o Brasil obteve 396 pontos em leitura; na sexta, ocorrida em 2015, atingiu a casa dos 407 pontos. Na edição de 2018, a média dos estudantes brasileiros foi a 413 pontos, um pequeno avanço em relação ao exame de 2015. É certo que houve uma melhoria desse indicador em relação à primeira edição, quando o resultado do Brasil foi de 396 pontos, mas essa elevação, segundo critérios da OCDE, não é estatisticamente relevante. Portanto, a situação de dificuldade com a competência leitora, entre nossos estudantes, tem permanecido estável por muito tempo, por isso o assunto merece atenção.

Sabendo que o Pisa constrói as questões das provas de leitura com o objetivo de medir a compreensão e a interpretação de textos e imagens, e o grau de autonomia do aluno para compreender a realidade e reconhecê-la por meio da representação gráfica, conclui-se que nossos alunos precisam muito desenvolver tanto a competência leitora quanto a escritora. Daí a ênfase que demos a esse trabalho.

Apresentamos, a seguir, alguns textos que subsidiam a nossa decisão de assumir que ler e escrever também são compromissos da área de História.

Texto 1

Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas

O que seria ler e escrever nas diferentes áreas do currículo escolar? Esse é um dos objetivos que estabelecemos para este livro: desconfinar a discussão sobre leitura e escrita, ampliando o seu âmbito desde a biblioteca e a aula de português para toda a escola. E um dos méritos desse desconfinamento foi a descoberta da leitura e da escrita como confluências multidisciplinares para a reflexão e ação pedagógica.

[...]

Temos claro que ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis da vida escolar e das atribuições dos professores. Ler e escrever bem forjam o padrão funcional da escola elitizada do passado, que atendia a parcelas pouco numerosas da população em idade escolar. Ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a quase toda a população.

A sociedade vê a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita. Todo estudante deve ter acesso a ler e escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente de sua história, merece respeito e atenção quanto as suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever.

NEVES, Iara Conceição Bittencourt. Introdução. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et. al.* (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 11-12.

Texto 2

Para uma boa formação, os alunos precisam entender bem o que leem e saber pensar e escrever.

Não basta ensinar História

Ensinamos História por dois motivos principais: iniciar os jovens no conhecimento da história da humanidade (ou de parte dela) e transmitir-lhes informações indispensáveis à construção da tão desejada cidadania, ou seja, a formação de uma sociedade de indivíduos conscientes, responsáveis, autônomos. Este ideal, não por acaso, está expresso no artigo 2º da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, como também é enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, instrumento criado pelo Ministério da Educação para orientar os professores a aperfeiçoar os currículos escolares. [...]

Gostaria de tratar aqui particularmente desse princípio – educar para cidadania –, sempre reafirmado por aqueles que refletem sobre educação, mas talvez ainda não suficientemente compreendido e desenvolvido. Felizmente não precisamos mais imaginar, como muitos de nós fazíamos em tempos de ditadura, que o ensino de História destina-se a formar rebeldes, nem acreditar que o seu

objetivo, segundo antigos pressupostos conservadores, seria estimular o amor à pátria e aos seus heróis.

[...] Num país onde a grande maioria da população não sabe ler, ou mal entende o que (logo não sabe também escrever), o ensino de História, e de outras disciplinas, deve, em consequência, vir acompanhado de investimentos permanentes em leitura, redação e reflexão – competências que as aulas expositivas e o tradicional sistema de perguntas e respostas não ajudam a desenvolver.

[...] Ao reduzir o aprendizado a uma série de questões isoladas umas das outras, o método não favorece a compreensão da dinâmica histórica, isto é, do todo formado pelas múltiplas relações entre situações, acontecimentos, agentes sociais e suas respectivas motivações, período histórico, ou seja, a complexidade e a lógica inerentes ao fato histórico. [...]

Há muitas formas de orientar os alunos a ler o texto histórico, desviando-os da terrível decoreba. Um exemplo, à maneira de um jogo de desconstrução e reconstrução, é propor-lhes que identifiquem, a partir de uma espécie de "perguntas-chaves", as informações básicas existentes, digamos, num capítulo do livro didático: o acontecimento principal e os secundários (o quê?); os agentes históricos envolvidos – grupos sociais, instituições, indivíduos e seus respectivos interesses e motivações (quem?); o período histórico e as datas mais importantes (quando?); o lugar geográfico, político, social (onde?). Com base nessas respostas, que mais adiante serão enriquecidas com respostas de outras perguntas (como? e por quê?), o aluno poderá redigir seu texto-resumo, no qual irão figurar as informações essenciais. Essa sinopse do fato histórico é o "esqueleto", o núcleo desse fato, e é também o que vai possibilitar ao aluno se situar no tempo, no espaço, na história, é o seu "chão" histórico, é a base para argumentação.

Outro procedimento importante é levar os alunos a diferençar as noções **gerais** das **particulares**, operação mental que os ajuda a hierarquizar os fatos. O modo mais simples de trabalhar tais noções é, neste caso também, orientar a leitura. Num texto em que o assunto, por exemplo, seja **mudanças**, pedir que registrem os tipos de mudanças (econômicas, políticas, culturais); em seguida, que identifiquem ou detalhem as inúmeras mudanças e as enquadrem nos tipos gerais. É preciso ainda deixar claro para os alunos que o texto histórico, como qualquer texto científico ou didático, contém uma série de categorias de análise e conceitos próprios ao conhecimento. São **condições do conhecimento**. Determinar que façam um glossário, consultando o próprio livro e o dicionário, ao invés de se limitarem ao vocabulário existente em alguns livros, é outra forma de enfatizar que cabe a eles o ato de conhecer.

Longe de dificultar a aprendizagem, tais procedimentos desenvolvem e valorizam a inteligência dos alunos, fazendo-os se sentir pensantes, produtivos, capazes de compreender, reproduzir, e até mesmo refazer, na forma de textos, uma certa lógica da história. Os primeiros textos, redigidos sob a orientação do professor, são o primeiro ponto de chegada, que se tornará novo ponto de partida quando os alunos sentirem-se em condições de escrever com mais autonomia, já tendo assimilado os conceitos necessários, já estando mais familiarizados com o texto histórico e, estimulados pelo professor, cada vez mais aptos a fazerem suas próprias deduções, seus questionamentos à própria História etc.

"Escrever para aprender", lembra Gisele de Carvalho, que assim recupera algumas das grandes tarefas do educador: "Se [...] escrever significa registrar os caminhos da reflexão, parece que nós, professores, independentemente da matéria que ensinamos, temos uma tarefa em comum [...]: se todos nós, de uma forma ou de outra, ensinamos a pensar, logo todos nós ensinamos a escrever...".

Admiramos hoje a desenvoltura com que os jovens manejam seus computadores, navegam nesses mares antes inimagináveis da Internet, criam seus *blogs*, repaginam-se permanentemente, enviam e recebem mensagens em tempo real (usando uma língua um tanto estranha, é bem verdade!).

Aparentemente nenhum mistério os detém, e eles nos dão demonstrações diárias de habilidade, curiosidade, criatividade. Nosso desafio, prepará-los nessa era planetária para a grande aventura do conhecimento e da lucidez, talvez seja mais fácil de superar do que pensamos.

RIBEIRO, Marcus Venicio. Não basta ensinar história.
Nossa História, Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 76-78. abr. 2004.

Texto 3

O texto a seguir é de Fernando Seffner, mestre em Sociologia e doutor em Educação pela UFRGS.

O que se espera que o aluno escreva em história?

A leitura e a escrita de textos históricos devem levar em conta a necessidade de explicação e utilização de conceitos. Conceitos entendidos aqui como ferramentas de análise, e como possibilidade de universalizar uma discussão. Trabalhamos em história sempre com a análise de situações determinadas. Discutir a qualidade da escrita histórica envolve analisar os recursos conceituais utilizados, as fontes consultadas, a problemática construída, as questões propostas e o estilo narrativo.

Digamos que a situação em estudo seja o 31 de março de 1964 no Brasil. O professor seleciona questões e prepara atividades de leitura sobre o tema, a partir de trechos de livros didáticos, notícias de jornais da época, depoimentos colhidos pelos alunos com seus pais, parentes e vizinhos, observação e descrição de fotos e imagens do movimento militar, trechos de discursos e outras falas de época e trechos de filmes que transitam por este acontecimento. Enriquecida a discussão com essa variedade de material, o professor busca com os alunos os conceitos que melhor podem expressar a análise do período estudado. Nesse caso, uma possibilidade seria trabalhar os conceitos de mudança e permanência (o que deveria mudar, na opinião de cada um dos grupos envolvidos no episódio? O que deveria permanecer como estava, na opinião de cada um dos grupos envolvidos?), e os conceitos de golpe militar, revolução e contrarrevolução.

Finalizando a discussão, o professor pode propor a cada aluno uma produção escrita, analisando a situação estudada. Essa análise deve ser feita a partir dos conceitos estudados e questões discutidas. Uma boa proposta é pedir ao aluno que relacione o 31 de março de 1964 com outros episódios da história brasileira, nomeados como revolução ou golpe, nos quais também houve um tensionamento entre grupos que propunham mudanças ou permanências na estrutura política brasileira. Dessa maneira, a escrita de textos de análise histórica pelo aluno possibilita operar com conceitos que permitem a comparação entre características de diferentes períodos históricos.

Ler é compreender o mundo, e escrever é buscar intervir na sua modificação. Ao pedir que o aluno escreva um texto de análise histórica, estaremos sempre buscando extrair dele uma posição frente à discussão. Portanto, estamos trabalhando no sentido de que cada aluno desenvolva uma capacidade argumentativa própria, utilizando conceitos claros, num ambiente democrático de troca de ideias e convívio de opiniões diferenciadas. Isso colabora para a formação da identidade política de cada aluno. O que não podemos permitir é que as atividades de leitura e escrita na aula de história se transformem num ritual burocrático, em que o aluno lê sem poder discutir, res-

ponde questionários mecanicamente e escreve texto buscando concordar com o professor para ter sua boa nota assegurada. Aqui, vale parodiar a frase de Dante Alighieri, ao descrever as diferentes partes do inferno: "os níveis mais baixos do inferno estão reservados para aqueles que, em tempos de crise moral, se mantiveram neutros ou indiferentes". Temos que lutar para a construção de uma postura crítica e filosófica frente aos textos, fugindo da leitura instrumental ou dogmática, que termina sempre em "decoreba". Uma postura que exija do aluno leitor uma posição, uma opinião fundamentada. Buscamos formar alunos que elaborem seu projeto de vida, posicionando-se frente às questões polêmicas da vida social, construindo alternativas políticas viáveis e manifestando com clareza e argumentação coerente suas opiniões. [...]

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al*. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 119-120.

2.6 A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e não somente da área de Língua Portuguesa. A História, importante ciência humana, pode e deve dar uma contribuição decisiva nesse processo, e uma das condições para isso é o trabalho planejado com diferentes tipos de textos e com uma diversidade de linguagens (cinematográfica, fotográfica, pictórica, a dos quadrinhos, a do desenho, a da charge, entre outras).

Boa parte do que os alunos aprendem em História na escola é resultado da leitura (de textos e imagens), daí a importância de familiarizá-los também com os procedimentos de leitura, específicos e diferenciados, adequados a cada um desses registros. Sem adentrarmos na discussão teórica sobre o assunto, é importante lembrar que imagem e texto possuem estatutos diferentes e demandam tratamentos e abordagens diferenciadas.

Sabendo-se que a leitura possibilita o acesso a conteúdos e conceitos históricos, a tarefa de ensinar a ler e escrever deve ser vista como parte integrante da disciplina de História durante o Ensino Fundamental – Anos Finais. Ao receberem um tratamento adequado, os textos e as imagens deixam de servir só para ilustrar ou exemplificar um determinado tema e passam a ser materiais a serem interrogados, confrontados, comparados e contextualizados.

Com esse objetivo, estimulamos a leitura de diferentes gêneros de texto e exploramos de forma sistemática a leitura e interpretação de imagens fixas. Além disso, incentivamos a escrita, inclusive porque ler e escrever são competências interdependentes e complementares. Daí termos usado na obra textos historiográficos, históricos, literários, oficiais, biográficos, científicos, depoimentos, entrevistas, notícias, obras de arte, fotografia, desenho, charges, caricaturas, tiras de quadrinhos, mapas, gráficos, tabelas, cartazes de propaganda, entre outros.

Mas somente o trabalho sistemático e planejado permite aos alunos, como leitores e escritores, com a mediação do professor, conquistar autonomia para ler e contextualizar textos e imagens.

2.7 A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA

Como vimos, com base na reflexão de Jaime Pinsky (2003), o termo "cidadania" pode ser definido como condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais. Para uma maior compreensão do conceito e da prática da cidadania na história recente do Brasil, vamos apresentar, de modo breve, uma importante experiência cidadã da nossa história: a luta do Movimento Negro pela inserção da África nos currículos escolares.

2.7.1 • Por que estudar a temática afro e a temática indígena?

Desde 1981, o mais destacado dos movimentos sociais de defesa dos direitos das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, o que, por si só, evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, o Movimento Negro manteve-se ativo e, juntamente com seus aliados da sociedade civil, conseguiu uma grande conquista em 2003, quando, coroando uma luta de décadas, foi promulgada a lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras.

A lei nº 11.645/2008 modificou a lei nº 10.639/2003 e acrescentou a obrigatoriedade de também se estudar história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares.

Então, perguntamos nós, é por obediência à lei que se deve estudar a temática afro e a temática indígena?

Não só, pois, além de obedecer à lei e contribuir, assim, para a construção da cidadania, há razões para se trabalhar a temática afro e a indígena na escola que merecem ser explicitadas, a saber:

a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;

b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: "o direito à história";

c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao "outro" e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

Cabe lembrar também que a população indígena (817 mil pessoas), segundo o Censo do IBGE (2010), vem crescendo e continua lutando em defesa de seus direitos à cidadania plena. Já os afro-brasileiros (pardos e pretos, segundo o IBGE) constituem cerca de metade da população brasileira. Além disso, todos os brasileiros, independentemente da cor ou da origem, têm o direito e a necessidade de conhecer a diversidade étnico-cultural existente no território nacional. Sobre esse assunto, o historiador Itamar Freitas disse:

> Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie. [...]
>
> FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Explorando o ensino, v. 21, p. 161).

2.7.2 • Festival Afro-Arte: expressões culturais Afro-brasileiras no ambiente escolar

Apresentamos, a seguir, uma ação pedagógica implementada no âmbito do Festival Afro-Arte, realizado anualmente desde 2010 nas escolas do município de Maracanaú (CE). A proposta desse festival é colaborar para um projeto pedagógico que promova o respeito à diversidade e à diferença, em perspectiva interdisciplinar.

Construir o Álbum Cultura, Memória e Identidade

O Álbum Cultura, Memória e Identidade é um mostruário da expressão cultural escolhida pelo grupo mobilizador da escola para representá-la nas próximas etapas de seleção e participação da culminância do IX Festival Afro-Arte: Expressões Culturais Afro-brasileiras no Ambiente Escolar. No álbum pode conter todos e quaisquer materiais complementares úteis para uma avaliação detalhada

PRISCYLA ARAUJO DE OLIVEIRA

▲ Uma das ações do Festival Afro-Arte é o projeto "Saias que contam". Fotografia de alunas da rede pública participantes desse projeto. Maracanaú, (CE), 2018.

do trabalho realizado na escola. Referimo-nos a tudo aquilo que pode ilustrar e acrescentar informações à experiência; tais como: as atividades desenvolvidas pelos alunos, registros escritos, fotográficos, registros em vídeos, áudio e outras formas de registro que demonstrem como é a expressão e o que a constitui, como cores, sons, figurino, instrumentos, objetos utilizados, o envolvimento dos alunos e comunidade escolar.

Considerando a diversidade de expressões culturais possíveis, não há um modelo padrão para a confecção do álbum. Cada escola irá definir a melhor forma de documentar a expressão cultural selecionada, usando sua criatividade, mas informando de modo bastante preciso como ela é e como se apresenta na região. A ficha de identificação da expressão cultural será anexada ao álbum.

Para a construção do álbum (Portfólio), os passos são:

- Fotografar, filmar e gravar a expressão cultural selecionada.
- Arquivar, separadamente, as fotos, produções textuais de diversos gêneros (dissertação, cordel, poesias...) e gravação.
- Selecionar o material que fará parte do álbum.
- Definir a forma de apresentação dos registros.
- Organizar o álbum de forma ordenada e lógica.
- Preencher e anexar a ficha de identidade da expressão cultural.

Monitorando e avaliando

Durante todo o processo, as ações desenvolvidas serão monitoradas e avaliadas pelos/as participantes, podendo ser redirecionadas, sempre que necessário. No final, uma avaliação geral também pode ser feita, para dimensionar os resultados alcançados, as dificuldades, as ações futuras, os ganhos relacionados ao trabalho desenvolvido em torno da valorização dos conhecimentos e da cultura afro-brasileira na comunidade escolar do município.

A mobilização cultural pode se transformar em uma ação forte e poderosa de educação das relações étnico-raciais, bem como as atividades do IX Festival Afro-Arte no Ambiente Escolar no município de Maracanaú. É muito importante que esta mobilização contribua para o desenvolvimento de políticas públicas que afirme direitos historicamente negados, ao mesmo tempo em que desmobilizem preconceitos, desigualdades e discriminação de toda ordem. Por isso, é fundamental que todo o processo seja documentado e o material produzido colocado à disposição da comunidade escolar em feiras culturais nas escolas, bibliotecas e demais lugares públicos no município, inclusive na internet.

É preciso também monitorar os efeitos gerados e dar continuidade à mobilização cultural nesta proposta. Essas medidas pretendem estabelecer uma cultura de respeito à diversidade de afirmação dos direitos de todas as pessoas no Brasil, independentemente da etnia ou cor da pele.

GRANGEIRO, Ilza (coord.); BRAGA, Marigel; LIMA, Glaudia de; MIRANDA, Marcos; MURILO, Sérgio. **Guia metodológico para preparação do IX Festival Afro-Arte**: expressões culturais afro-brasileiras no ambiente escolar. Diretoria de Educação: Coordenadoria de desenvolvimento curricular: Maracanaú, 2018. p. 9-10.

2.8 TEXTOS DE APOIO

O objetivo desta seção é oferecer alguns textos relevantes sobre História e ensino de História.

Texto 1

O conhecimento

O conhecimento antigamente era estável, as transformações ocorriam muito lentamente. Para obter conhecimento, o homem se dedicava a uma série de exercícios mentais que se repetiam em livros, na sala de aula e no cotidiano. Podíamos memorizar uma série de informações, aprender regras de retórica, decorar tabuadas e seríamos reconhecidos pela comunidade como homens cultos, ponderados nas decisões, prováveis "vencedores". Nesse mundo marcado pela tranquilidade, pela repetição, pelas relações sensoriais e não virtuais, nesse mundo antigo sobrava tempo até para amar. Os ancestrais deixavam como herança modelos que serviam de modelo para uma vida. Não era dinheiro mas gerava tranquilidade. Existia nesse velho mundo um horizonte seguro para onde devíamos caminhar.

Hoje é assim?

Não.

Como as mudanças eram lentas, o homem podia perpetuar formas de comportamento, podia ensinar fórmulas, sugerir procedimentos ou ainda contar fábulas exemplares. Casamento era para a vida toda, emprego público significava segurança na velhice, diploma, um eterno seguro-desemprego.

Como cada coisa ocupava, por muito tempo, o mesmo lugar nós podíamos ensinar uma receita adequada para o sucesso: estude! Tenha um diploma! Vá para a cidade! Tome Biotônico Fontoura! A relação entre expectativa e resultado era, quase, linear.

[...]

E agora como ficam os modelos?

Primeiro, nós temos que descobrir o que são modelos. E isso representa um longo aprendizado, tarefa para um professor.

[...]

Se não sabemos colocar o problema, observar uma situação por diferentes ângulos, trabalhar inúmeras variáveis, estabelecer relações, discutir as premissas, não encontraremos o campo da provável solução. Se não sabemos questionar hipóteses também não saberemos enfrentar mudanças.

Como enfrentar a mudança?

Identificando, comparando, relacionando, traduzindo e abstraindo.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 51-53.

Texto 2

O papel do professor de História

É necessário [...] que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperarmos – a melhorar o mundo em que vivem.

Para isso, é bom não confundir informação com educação. Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvi-

da que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação... Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor.

[...]

Mais do que livro, o professor precisa ter conteúdo. [...] É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia autorizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico.

[...]

Valendo-se dessas considerações, é preciso que o professor tenha claro o que e como ensinar.

Pela volta do conteúdo nas aulas de História

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente.

Compromisso com o presente não significa, contudo, presentismo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente [...]. Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida [...].

[...] Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se esse fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a História vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. E isso vale tanto para fatos como para processos. [...]

Afirmações baseadas apenas em filiações ideológicas são, no mínimo, desprezíveis, podendo tornar-se perigosas quando, além de não verdadeiras, acabam se tornando veículos do preconceito e da segregação. É o caso de, por exemplo, "verdades" como "os índios não são bons trabalhadores", "as mulheres são inferiores", "os jovens são sempre revolucionários" [...].

[...] Defendemos, pois, a "volta" do conteúdo às salas de aula, da seriedade. E, do óbvio: a tentativa de interpretação deve, necessariamente, ser precedida pelo entendimento do texto.

[...]

Um modo mais construtivo (sem trocadilhos) seria adotar como postura de ensino (que se quer crítico) a estratégia de abordar a História a partir de questões, temas e conceitos. [...]

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 22-25.

Texto 3

Exploração do espaço e dos objetos

Os projetos de Educação em ambientes de museus sistematizaram uma metodologia cujas etapas podem ser sintetizadas em: *observação, registro, exploração e apropriação* [...]. Essas etapas não precisam ser trabalhadas separadamente. É possível realizar uma abordagem simultânea ou enfatizar um dos aspectos, o que dependerá dos objetivos definidos, da faixa etária dos alunos e do tempo e dos recursos disponíveis para a atividade.

Construção do conhecimento

A finalização do trabalho deve ocorrer, necessariamente, com produções dos alunos. Nessas produções, os estudantes deverão sintetizar o processo vivenciado e avaliar tanto a experiência como a si mesmos em relação ao desenvolvimento da atividade. Assim, sugerimos a produção de caderno de textos, desenhos, gráficos, painéis, jornal-mural, vídeos e a organização de uma exposição com objetos e imagens. A seguir, propomos duas atividades que podem ser realizadas em grupos e por diferentes faixas etárias:

- Colagem com recortes de revistas e papel colorido, além de desenho e pintura para criar uma imagem a respeito da visita da turma à exposição.
- Elaboração de uma história com os objetos da exposição que suscitaram mais interesse.
- Em grupo: Se pudessem criar um museu, como ele seria? Sobre qual tema? Que elementos – objetos e imagens – escolheriam para uma exposição?

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias Em Ação, p. 141-143).

Texto 4

Visita a museu

A partir de nossa experiência como educadores de museu, gostaríamos de apresentar alguns pontos fundamentais que devem ser levados em conta no planejamento de uma visita:

- Definir os objetivos da visita;
- Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado; ou uma das exposições apresentadas, ou parte de uma exposição, ou ainda um conjunto de museus;
- Visitar a instituição antecipadamente até alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado;
- Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu e se elas se adéquam aos objetivos propostos e, neste caso, adaptá-las aos próprios interesses;
- Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos;
- Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada por educadores do museu;

- Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula;
- Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade, a fim de aperfeiçoar o planejamento das novas visitas, em seus objetivos e escolhas.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 114.

Texto 5

Orientações para o uso da internet

Se a utilidade da internet é consenso entre os educadores, os procedimentos para seu uso têm sido alvo de acalorados debates. Uma das questões que mais têm preocupado os educadores é que, se por um lado a internet facilita o acesso a um leque amplo de textos e imagens, por outro, pode criar o hábito de buscar o "trabalho pronto", usando o famoso copiar/colar/imprimir; ou seja, encerrando a pesquisa naquele que deveria ser o seu primeiro passo. No que tange ao nosso campo de atuação, a questão pode ser resumida na seguinte pergunta: a internet serve ao professor de História?

Sim, certamente; para isso, sugerimos alguns procedimentos.

a) Definir previamente os objetivos da pesquisa e solicitar aos alunos que, enquanto estiverem pesquisando, não desviem a atenção da proposta inicial, entrando em salas de bate-papo ou locais para ouvir música ou jogar.

b) Encorajar a problematização dos materiais encontrados na rede; depois de localizar os *sites* que tratam de um mesmo assunto ou tema, estimular o alunado a questionar as fontes em que os *sites* se apoiam, identificar as ausências de informações significativas sobre o assunto, confirmar a veracidade das informações veiculadas, e, por fim, estimular o posicionamento crítico frente às informações e análises ali disponíveis.

c) Sugerir ao aluno que relacione os *sites* encontrados a outros materiais sugeridos em aula, favorecendo a percepção de que *sites*, livros, revistas científicas e entrevistas são fontes complementares. Isso poderá facilitar a percepção de que um tema histórico pode ser melhor compreendido se recorrermos a diferentes fontes e à sua crítica.

d) Alertar o alunado para o fato de que nem tudo o que está na rede é verdade e que as *homepages* são por vezes muito pouco consistentes. Por isso, a indicação do tema deve vir acompanhada de perguntas que orientem o aluno a investigar. Sugerimos, quando possível, oferecer um conjunto de *sites* confiáveis sobre o assunto.

e) Incentivar os alunos a trocarem informações com colegas de outras escolas do Brasil e/ou de outros países via redes sociais. Através delas, os alunos poderão também entrar em contato com autores, órgãos governamentais, instituições privadas, blogues de professores, entre outros. Esse acesso a informações/versões significativas é, com certeza, útil à educação histórica.

Assim utilizada, a internet pode ajudar os estudantes a desenvolverem competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes atores sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas semelhanças/diferenças, mudanças/permanências e dominações/resistências existentes no processo histórico.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO ATUAL

Esta coleção, que agora oferecemos à leitura, foi escrita no contexto de um amplo debate nacional em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os alunos devem ter direito ao longo da Educação Básica.

3.1 A LEGISLAÇÃO QUE DÁ SUPORTE À BNCC

A BNCC está respaldada em um conjunto de marcos legais. Um deles é a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 210, já determinava que: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 2016).

Outro marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei nº 9.394/1996), que no inciso IV de seu artigo 9º, afirma:

> A União incumbir-se-á de: [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.
>
> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 131, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 out. 2018.

A LDB determina também que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

Esta relação entre o básico-comum e o que é diverso está presente no artigo 26 da LDB, que diz que "os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL, 1996).

Disto decorre que o currículo a ser construído deve, então, ser contextualizado. Entende-se por contextualização: a inclusão e a valorização das diferenças regionais, ou mesmo locais, e o atendimento à diversidade cultural[3]. Isso é coerente com o fato de que o foco da BNCC não é o ensino, mas a aprendizagem como estratégia para impulsionar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades.

[3] Outro marco legal em que a BNCC se apoia é na lei nº 13.005 de 2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação: BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 out. 2018.

3.2 A BNCC E A BUSCA POR EQUIDADE

A busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e afinados com as inúmeras realidades existentes no país. A equidade leva em conta também a variedade de culturas constitutivas da identidade brasileira. E, além disso, reconhece a diversidade de experiências que os alunos trazem para a escola e as diferentes maneiras que eles têm de aprender.

A busca por equidade visa também incluir grupos minoritários, como indígenas, ciganos, quilombolas e o das pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola. E se compromete com alunos portadores de deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146/2015).

A busca por equidade quer, enfim, propiciar igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, aprender e permanecer na instituição escolar. Uma escola pensada e organizada com base nesse princípio estará aberta à pluralidade e à diversidade, garantindo, assim, que todos possam desenvolver habilidades e competências requeridas no mundo contemporâneo. E conseguirá acolher e estimular a permanência dos estudantes na instituição escolar, independentemente de etnia, religião ou orientação sexual.

3.3 BNCC E CURRÍCULOS

A BNCC e os currículos estão afinados com os marcos legais citados no item 3.1 deste manual e têm papéis complementares. E, para cumprirem tais papéis, o texto introdutório da BNCC propõe as seguintes ações:

> - contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares [...];
> - decidir sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares [...];
> - selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas [...];
> - conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
> - construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado [...];
> - selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos [...];
> - criar e disponibilizar materiais e orientações para os professores [...];
> - manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular [...];
>
> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 16-17.

A implementação da BNCC deverá levar em conta, então, os currículos elaborados por estados e municípios, bem como por escolas. Além de incorporar essas contribuições, a BNCC recomenda contemplar também temas relevantes para o mundo em que vivemos e dar a esses temas um tratamento interdisciplinar. Entre esses temas, merecem especial atenção:

- Direitos das crianças e adolescentes (lei nº 8.069/1990);
- Educação para o trânsito (lei nº 9.503/1997);
- Estatuto do Idoso (lei nº 10.741/2003);
- Preservação do meio ambiente (lei nº 9.795/1999);
- Educação alimentar e nutricional (lei nº 11.947/2009);
- Educação em direitos humanos (decreto nº 7.037/2009).

3.4 BNCC E A ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS

No aspecto pedagógico, os conteúdos curriculares deverão estar a serviço do desenvolvimento de competências. Competência pode ser definida como possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem sua aplicação para tomar decisões pertinentes.

Não é demais lembrar que a elaboração de currículos com base em competências está presente em grande parte das reformas curriculares de diversos países do mundo. É esta também a abordagem adotada nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês).

3.5 O PODER TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Por acreditarmos no poder transformador da educação, buscamos somar nossos esforços aos dos educadores preocupados com igualdade, equidade, definição de aprendizagens essenciais a que todos devem ter direito, além de respeito à diversidade e às histórias e culturas locais.

Nesse contexto, acreditamos que, se tais princípios e pressupostos pautarem a construção dos currículos nos níveis estadual e local, vão colaborar para a formação integral do ser humano, posicionando-o como protagonista no processo complexo de construção do conhecimento. E podem, além disso, contribuir também para aumentar a capacidade do alunado de mobilizar esse conhecimento e aplicá-lo na busca de soluções para os desafios que lhe são postos pela realidade.

Sabemos que, em educação, toda mudança é um processo longo e complexo, que envolve vários atores sociais. Mas esperamos que esse esforço conjunto, do qual nos dispusemos a participar, empreste maior qualidade à educação e ajude a equalizar oportunidades e reduzir as desigualdades hoje existentes no nosso país.

3.6 A NOSSA COLEÇÃO E A BNCC

Nesse contexto pautado por reflexão, debates e mudanças, e valendo-nos de uma experiência com a escrita da História acumulada ao longo dos anos, buscamos produzir materiais impressos e digitais alinhados aos pressupostos da BNCC, tais como: respeito à pluralidade e à diversidade; busca por equidade e alinhamento a uma educação voltada para a inclusão.

Durante a escrita da nossa coleção didática de História, buscamos afinar a nossa sensibilidade a essas intenções nas escolhas iconográficas, nas abordagens culturais e na seleção de conteúdos, oferecendo assim à leitura uma obra capaz de contribuir efetivamente para a formação integral do ser humano, independentemente de sua origem ou condição social.

É um dos propósitos da nossa obra que esses princípios cheguem à carteira do aluno, de norte a sul do país, em forma de textos, imagens e atividades escolares. E, assim, somar nossos esforços aos dos educadores, pensadores e professores que, de fato, querem contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Acreditamos que essas escolhas vão impactar positivamente a aprendizagem dos alunos. E isso não é pouco quando se sabe que os leitores (alunos e professores) são a razão principal da nossa existência. Voltando-nos aos nossos colegas professores, criamos o Livro do professor com orientações página a página, que incorporam experiências e reflexões oriundas da pesquisa acadêmica e do dia a dia da sala de aula.

Por fim, vale dizer que Austrália, Chile, Reino Unido e Estados Unidos construíram e implementaram uma base curricular nacional que tem favorecido a diminuição das discrepâncias educacionais e a melhoria da qualidade da educação. Por que nós não havemos de conseguir?

3.7 AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS PROPOSTAS PELA BNCC

Alinhados à preocupação com o desenvolvimento global do estudante, elencamos a seguir as 10 competências gerais presentes na BNCC, que subsidiaram a produção da coleção de História que ora oferecemos à leitura.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 9-10.

3.8 TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

3.8.1 • Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) presentes na BNCC desafiam os estudantes a se posicionarem diante de questões urgentes e decisivas para seu desenvolvimento socioemocional, intelectual e enquanto cidadãos. Os TCTs se interligam às competências gerais e específicas e, ao mesmo tempo, estimulam a reflexão e o debate sobre desafios do dia a dia dos estudantes, contribuindo para que desenvolvam seu projeto de vida, e preparando-os para atuarem com consciência e autonomia na comunidade em que vivem.

Os TCTs estimulam os estudantes a refletirem e a agirem para melhorar o meio ambiente, adotarem o consumo consciente, aprenderem a lidar com o próprio dinheiro, a cuidarem de sua saúde, com atenção à alimentação, a respeitarem as regras de trânsito, a reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural existente no Brasil, e a usarem a ciência e a tecnologia para solucionar problemas e em defesa da humanidade.

Vale dizer também que, no atual contexto, o enfrentamento desses temas por todos é necessário e urgente. Daí serem chamados de contemporâneos; além disso, os TCTs podem e devem ser trabalhados por diferentes disciplinas, daí serem chamados de transversais. Os Temas Contemporâneos Transversais não integram nenhuma área de conhecimento em especial, mas atravessam todas elas, e se conectam à realidade dos estudantes.

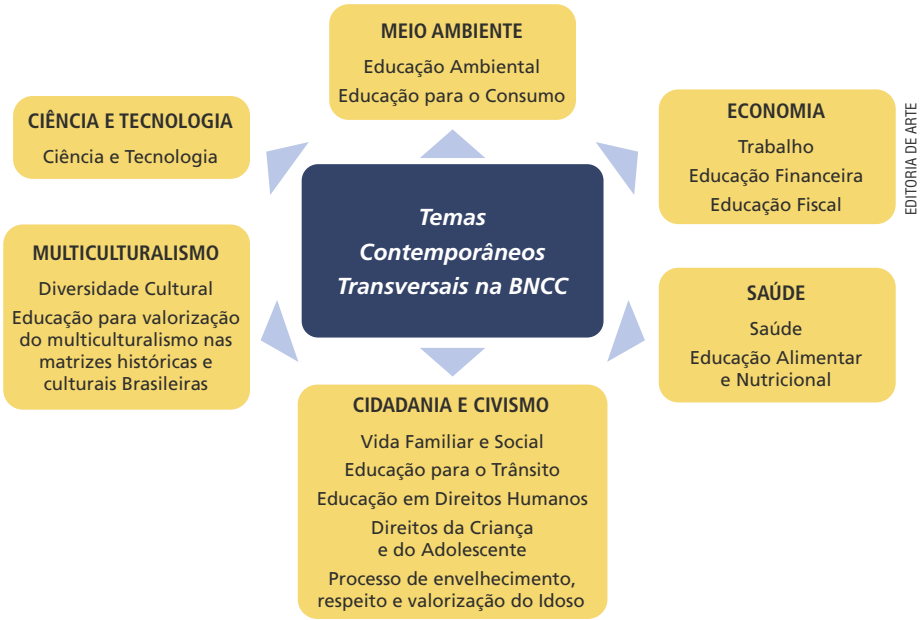
Em alguns temas como, por exemplo, educação ambiental, já temos acúmulo de experiências exitosas de trabalho interdisciplinar (Geografia, História, Ciências, entre outras), mas os 15 temas, a exemplo de ciência e tecnologia, atravessam todos os componentes curriculares e desafiam os estudantes a encontrarem soluções para problemas de âmbito comunitário, nacional e/ou mundial.

O trabalho com TCTs pode enfim contribuir para a realização de um duplo objetivo: uma educação voltada para cidadania e uma prática educativa que enxerga o estudante como protagonista e, portanto, no centro do processo de aprendizagem.

Na nossa obra os TCTs estão articulados a um dos modos de organização do currículo; e aparecem ao longo dos quatros livros. Nos esforçamos para trabalhá-los de modo contextualizado e a partir de situações vividas por diversos estudantes.

> Educar e aprender são fenômenos que envolvem todas as dimensões do ser humano e, quando isso deixa de acontecer, produz alienação e perda do sentido social e individual no viver. É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem.
>
> Nesse sentido, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).
>
> BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2019, p. 6.

Os Temas Contemporâneos Transversais são em número de 15 e estão agrupados em seis macroáreas temáticas (meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia), como pode ser observado no organograma a seguir.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Brasília, DF: MEC, 2019, p. 7.

3.8.2 • Competências socioemocionais

Alguns TCTs referem-se a vida socioemocional dos estudantes, razão pela qual deve haver espaço para que possam ser discutidos, principalmente no que tange às relações interpessoais e às diferentes realidades existentes dentro das comunidades escolares. O trabalho com esses temas, tais como saúde e educação para o consumo, favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais, colabora para a saúde mental dos estudantes e para o combate ao *bullying*, promovendo também a cultura de paz na escola e na sociedade.

A BNCC valoriza as competências socioemocionais, listamos a seguir algumas que consideramos relevantes para o trabalho com estudantes de diferentes perfis.

Autoconsciência
Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.

Autogestão
Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.

Consciência social
Necessita do exercício da empatia, do colocar-se "no lugar dos outros", respeitando a diversidade.

Habilidades de relacionamento
Relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

Tomada de decisão responsável
Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

BRASIL. Ministério da Educação. Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying*. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying. Acesso em: 2 ago. 2022.

3.9 O TRABALHO DOCENTE E A CULTURA DIGITAL

3.9.1 • Aprendizagem e protagonismo do estudante

A metodologia educacional que se propõe ativa entende os estudantes enquanto protagonistas da aprendizagem, com consequente mudança na forma como vivenciam esse processo e como se posicionam diante dele. Em uma postura ativa, os estudantes experimentam novas formas de se relacionar com a aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade a partir do entendimento da aplicabilidade social do que se aprende.

Leia o que diz o professor José Moran:

> Num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.
>
> [...] Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.
>
> As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. [...] A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.
>
> Além da mobilidade, há avanços nas ciências cognitivas: aprendemos de formas diferentes e em ritmos diferentes e temos ferramentas mais adequadas para monitorar esses avanços. [...]
>
> O papel do professor é ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **José Moran**: educação transformadora. São Paulo, c2018. Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

Tendo como pressuposto a garantia de atender às necessidades e aos interesses dos jovens estudantes em relação a um processo de aprendizagem integral, onde a educação percorra caminhos indispensáveis para a formação do aluno enquanto cidadão, a BNCC preconiza que as escolas devem:

> garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 465.

Os pressupostos apresentados pela BNCC dialogam com o pensamento expresso por diversos autores ao compreender o indivíduo em sua totalidade, o que necessariamente inclui o contexto no qual está inserido.

Para que sejam alcançados esses objetivos, as metodologias ativas, ainda que não sejam fechadas em estruturas preconcebidas, se sustentam em pilares educacionais, tais como: centralização do processo de aprendizagem no estudante; estímulo à autonomia; criação de espaços nos quais se desenvolvam problematizações e reflexões acerca da realidade e desenvolvimento da produção do conhecimento de forma individual e coletiva.

Uma educação que privilegie a autonomia dos estudantes, garantindo o protagonismo no processo de aprendizagem, portanto, deve incluir metodologias que atendam a essa demanda, com materiais relevantes, assuntos contemporâneos e que conversem com a realidade dos estudantes, colocando-os em posições de

atuar na resolução de problemas, refletir, tomar decisões, trabalhar de forma coletiva e avaliar os resultados, buscando o aprofundamento do conhecimento produzido.

Nessa abordagem, é privilegiada a construção coletiva do conhecimento, mediante as interações entre os diferentes atores que participam do processo de aprendizagem e com o assunto estudado, com práticas que envolvem a escuta, mas também as discussões, exposições, trocas e questionamentos. Esses procedimentos, com a mediação do professor, favorecem inclusive o trabalho com estudantes que possam ter diferenças significativas de formação. O estudante, em ambiente que tenha a metodologia ativa como norteadora, se apropria dos conhecimentos, compreendendo as possibilidades e as situações de utilização, diante da articulação que estabelece entre a sua própria vivência, a escola, a comunidade e a sociedade em diferentes escalas. A partir dessa abordagem, além do engajamento dos estudantes aos conteúdos trabalhados, ao aprimoramente de habilidades, atitudes e valores, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais, criando espaços para que reflitam sobre o lugar que ocupam no mundo e tenham a suas vivências e saberes socioculturais valorizados na produção do conhecimento científico.

Esta coleção valoriza o protagonismo dos estudantes, a diversidade das culturas juvenis e oportuniza o trabalho com as metodologias ativas. Nesse sentido, a seção **#Jovens na História** merece especial atenção, uma vez que ela propõe o uso de diferentes estratégias, entre as quais podemos destacar:

- revisão bibliográfica (Estado da Arte);
- análise documental (sensibilização para análise de discurso);
- construção e uso de questionários;
- estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural);
- observação, tomada de nota e construção de relatórios;
- entrevistas;
- análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal).

3.9.2 • O trabalho docente

As possibilidades abertas por uma proposta didática-pedagógica centrada na aprendizagem não retiram a importância do professor, mas promovem um deslocamento, o professor deixa de ser aquele que transfere conhecimento e passa a ser o mediador, incentivando os estudantes a construírem conhecimento.

Em uma metodologia que se pretende ativa, o professor atua como facilitador e orientador do processo de aprendizagem, superando o antigo papel de provedor único de informação e conhecimento. O trabalho do professor também está pautado no planejamento do processo de ensino e aprendizagem, de modo a proporcionar as condições necessárias para que ele se efetive.

Assim, antes que sejam definidos os métodos e as técnicas aplicados no desenvolvimento da aprendizagem, o professor deve considerar os diferentes contextos que envolvem o grupo escolar, a fim de criar meios que integrem e alcancem as diferentes realidades. A partir de situações que dialoguem com o universo do estudante, o saber escolar não se resume à reprodução do conteúdo, mas envolve levar o estudante a apreender também o processo de produção do conhecimento.

As metodologias ativas não se valem de propostas de avaliação mecânicas e repetitivas, mas das que se apoiam na ação dos estudantes. No caso da História, esses vão produzir conhecimento histórico escolar a partir de roteiros elaborados e/ou orientados pelo professor.

Espera-se que as propostas valorizem a ação dos estudantes a partir de problemáticas reais, que passem pela discussão de valores universais, como empatia, respeito e equidade, processos investigativos e de reflexão, possibilidade de explorar diferentes fontes de conhecimento, dados e informações, além de variadas linguagens, incluindo os meios digitais e artísticos, alternando trabalhos individuais e de construção coletiva.

Para que seja possível aplicar metodologias ativas de aprendizagem, é preciso que sejam fornecidos os meios para os estudantes desenvolverem as competências gerais e específicas. Nesse contexto, o planejamento do docente diante da metodologia aplicada se faz ainda mais necessário, já que, para alcançar os resultados esperados, devem ser elaboradas estratégias didáticas contextualizadas e intencionais, objetivando acelerar o processo centrado na aprendizagem.

> O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização.
>
> MEDEIROS, Amanda Andrade de; MENDES, Ana Clara Manhães. Módulo 3: Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: projetos, problematização e o lúdico. *In*: OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 323.

O planejamento, no sentindo mais amplo, não trata apenas das atividades a serem propostas, mas da contextualização e da compreensão da heterogeneidade dos estudantes, considerando os anseios próprios dessa etapa da vida e seus projetos de vida. O planejamento de metodologias ativas, portanto, passa por criar espaços de valorização das diferentes competências e formas de aprendizagem para que as relações com o saber científico possam ser estabelecidas. Assim, o conteúdo é apreendido e aplicado na formação cidadã e autônoma, preparando o estudante para ser um agente de transformação social.

3.9.3 • A cultura digital

A ampliação do acesso aos recursos digitais, ocorrida nas últimas décadas, é um dos fatores que mais têm modificado a interação entre as pessoas. O uso de celulares e computadores e a interconexão proporcionada pela internet transformaram significativamente as práticas sociais nos mais diversos campos da atividade humana e permitiram a interação entre pessoas e entre pessoas e máquinas.

Extremamente atual e necessário, o ensino-aprendizagem no campo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) deve ser fomentado e trabalhado no contexto escolar, uma vez que o domínio de seus usos instrumentaliza os estudantes não só para sua aprendizagem na escola, mas também para sua atuação no contexto social.

A atividade escolar sobre o uso de tecnologias digitais, unida às experiências prévias dos estudantes sobre o tema, possibilita o desenvolvimento de habilidades voltadas a uma participação consciente e democrática dos estudantes na sociedade por meio da comunicação digital, assim como a reflexão sobre os fundamentos das TDICs e sobre aspectos relacionados à comunicação de dados e à segurança de rede, por exemplo. As tecnologias digitais são ferramentas que possibilitam o diálogo entre os diversos componentes curriculares e entre as áreas de conhecimento, por meio da realização de pesquisas, do planejamento para a apresentação de trabalhos e da partilha de informações, favorecendo as interações com o mundo virtual e globalizado que nos cerca.

Com relação às práticas e ao uso de recursos digitais, é função dos profissionais da Educação, entre eles professores, gestores, funcionários de escola, elaboradores de políticas educacionais e fornecedores de produtos e serviços educacionais, estimular a escola a valorizar a construção de conhecimento fundamentada em valores éticos e democráticos, inclusive quanto ao acesso à informação e às práticas multimidiáticas de expressão de valores e manifestações culturais de maneira crítica e responsável.

Isso ocorre pelo fato de os recursos tecnológicos permitirem a análise, a produção, a avaliação e o compartilhamento de informações em tempos e espaços distintos daqueles que estão naturalizados no interior das escolas. Então, ao serem integrados às práticas pedagógicas, permitem a ampliação do universo cultural, social e de conhecimento dos estudantes.

Esta coleção também abre terreno para o **pensamento computacional**, que leva ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas associadas à identificação de padrões, à abstração, à visualização e à generalização. No desenvolvimento de propostas pelas metodologias ativas, o pensamento computacional conecta-se ao desenvolvimento do pensamento lógico e do pensamento algébrico (tal como previsto na BNCC), e por isso sua prática não deve ser entendida como uma preparação dos jovens para trabalhar com computação, mas como uma forma de lidar com problemas que demandam a capacidade de analisar e organizar logicamente as informações para, posteriormente, resolvê-los de modo eficiente.

4 AVALIAÇÃO

Sabe-se que o processo de construção do conhecimento é dinâmico e não linear, assim, avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. É importante que toda a avaliação esteja relacionada aos objetivos propostos e, para atingi-los, é indispensável que os alunos aprendam mais e melhor. Assim sendo, os resultados de uma avaliação devem servir para reorientar a prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos.

Para pensar a avaliação, cuja importância é decisiva no processo de ensino-aprendizagem, lançamos mão das reflexões de César Coll e dos PCN. Para César Coll, a avaliação pode ser definida como uma série de atuações que devem cumprir duas funções básicas:

- **diagnosticar** – ou seja, identificar o tipo de ajuda pedagógica que será oferecida aos alunos e ajustá-la progressivamente às características e às necessidades deles.
- **controlar** – ou seja, verificar se os objetivos foram ou não alcançados (ou até que ponto o foram).

Para diagnosticar e controlar o processo educativo, César Coll recomenda o uso de três tipos de avaliação.

	Avaliação Inicial	Avaliação Formativa	Avaliação Somatória
Como avaliar?	Os esquemas de conhecimento relevantes para o novo material ou situação de aprendizagem.	Os progressos, dificuldades, bloqueios etc., que marcam o processo de aprendizagem.	Os tipos e graus de aprendizagem que estipulam os objetivos (finais, de nível ou didáticos) a propósito dos conteúdos selecionados.
Quando avaliar?	No início de uma nova fase de aprendizagem.	Durante o processo de aprendizagem.	No final de uma etapa de aprendizagem.
O que avaliar?	Consulta e interpretação do histórico escolar do aluno. Registro e interpretação das respostas e comportamentos dos alunos ante perguntas e situações relativas ao novo material de aprendizagem.	Observação sistemática e pautada do processo de aprendizagem. Registro das observações em planilhas de acompanhamento. Interpretação das observações.	Observação, registro e interpretação das respostas e comportamentos dos alunos a perguntas e situações que exigem a utilização dos conteúdos aprendidos.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos, p. 151).

A **avaliação inicial** busca verificar os conhecimentos prévios dos alunos e possibilita a eles a tomada de consciência de suas limitações (imprecisões e contradições dos seus esquemas de conhecimento) e da necessidade de superá-las.

A **avaliação formativa** visa avaliar o processo de aprendizagem. A avaliação formativa pode ser feita por meio da observação sistemática do aluno, com a ajuda de planilhas de acompanhamento (ficha ou instrumento equivalente em que se registram informações úteis ao acompanhamento do processo). Cada professor deve adequar a planilha de acompanhamento às suas necessidades.

A **avaliação somatória** procura medir os resultados da aprendizagem dos alunos, confrontando-os com os objetivos que estão na origem da intervenção pedagógica, a fim de verificar se estes foram ou não alcançados ou até que ponto o foram.

Note-se que os três tipos de avaliação estão interligados e são complementares. Por meio deles o professor colhe elementos para planejar; o aluno toma consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades; a escola identifica os aspectos das ações educacionais que necessitam de maior apoio. A avaliação, portanto, deve visar ao processo educativo como um todo, e não ao êxito ou fracasso dos alunos.

Oferecemos para leitura um texto sobre metacognição, conceito que nos auxilia a pensar de que forma as progressões de conteúdo nos capítulos, unidades e anos podem ser avaliadas durante o ciclo do Ensino Fundamental – Anos Finais.

A metacognição

Deve ser ressaltada a importância do trabalho com a metacognição, o qual consiste, fundamentalmente, no processo de autorreflexão por parte do aluno acerca da relação que estabeleceu com os conteúdos específicos de cada unidade ou capítulo. O objetivo da metacognição é que o aluno seja capaz de identificar o que aprendeu, comparando com o que já sabia, informando o que considerou mais significativo na aprendizagem, além de destacar os pontos mais ou menos positivos.

Elementos históricos	Indicadores de compreensão pelo aluno
Cronologia	Tem experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século. É capaz de: estabelecer sequência de datas e períodos; determinar sequência de objetos e imagens; relacionar acontecimentos com uma cronologia.
Testemunhos	É capaz de compreender tipos de testemunho que o historiador utiliza. Distingue fontes primárias de fontes secundárias. É consciente da necessidade de ser crítico na análise de documento. Tem consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegar a uma explicação do passado.
Linguagem	Compreende o significado de determinadas palavras num contexto histórico.
Semelhança e diferença	Estabelece comparações simples entre passado e presente com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sociais.
Continuidade e mudança	Entende que a História é tanto um estudo da continuidade como da mudança. Compreende que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas.
Identificação	É capaz de se identificar com pessoas que viveram no passado e cujas opiniões, atitudes, cultura e perspectiva temporal são diferentes das suas.

O desenvolvimento de múltiplas e diferentes atividades de avaliação pode substituir a antiga prática de avaliar apenas a memorização do conteúdo com testes. Entre as atividades sugeridas para avaliação em História, podem ser citadas:

- atividades realizadas em sala de aula – trata-se de avaliar diariamente, se possível, a participação e o esforço do aluno em sala de aula. Nesse caso, incluem-se os trabalhos produzidos individualmente ou em grupo, os quais são apresentados em sala de aula, seja oralmente, seja por escrito.

- atividades que indiquem capacidades de síntese e redação – nesse caso, são definidos, essencialmente, os aspectos formativos dos critérios, ou seja, a capacidade do aluno para organizar e produzir sua narrativa histórica.
- atividades que expressem o domínio do conteúdo – trata-se de verificar a capacidade do aluno de comunicar o conteúdo que domina e o grau em que desempenha essa comunicação.
- atividades que expressem a aprendizagem – procura-se, aqui, analisar o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno. Por exemplo, quando a proposta de avaliação se referir a um tema tratado no curso, pode ser solicitado ao aluno que:
- faça uma apresentação o mais geral possível do tema, a qual pode ser empregada para avaliar sua capacidade de explicação e conceituação;
- referencie o tema estudado do ponto de vista temporal, aplicando noções de tempo como duração, sucessão e simultaneidade;
- faça uma análise do tema proposto, partindo de questões mais gerais para outras mais específicas e avaliando o estabelecimento de relações de causalidade.
- atividades que explicitem procedimentos – trata-se de evidenciar procedimentos como aqueles que permitem verificar se o aluno adquiriu a capacidade de leitura de linguagens contemporâneas, como o cinema, a fotografia e a televisão.

Essa perspectiva de avaliação permite, inclusive, que se analise a capacidade do aluno para lidar com os processos de produção do conhecimento histórico. Trata-se, por exemplo, de avaliar se ele compreende um documento, ou seja, se ele sabe identificar tipos de documento, explicar seus conteúdos, analisar a forma como o documento apresenta o tema, elaborar questões baseadas no documento, sugerir outras fontes ou documentos que possam ser utilizados para complementar o tema e elaborar conclusões pessoais com base nos documentos.

É importante que se construam procedimentos e estratégias para avaliar se o aluno adquiriu conteúdos e construiu procedimentos e estratégias relativas ao conhecimento histórico. Ademais, torna-se necessário verificar se ele aprendeu a formular hipóteses historicamente corretas; processar fontes em função de uma temática e segundo as hipóteses levantadas; situar e ordenar acontecimentos em uma temporalidade histórica; levar em consideração os pontos de vista, os sentimentos e as imagens próprias de um passado; aplicar e classificar documentos históricos segundo a natureza de cada um; usar vocabulário conceitual adequado; e construir narrativas históricas baseadas em marcos explicativos (de semelhanças e diferenças, de mudança e permanência, de causas e consequências, de relações de dominação e insubordinação).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009. p. 186-187, 189.

4.1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SAEB E AS CIÊNCIAS HUMANAS

Avaliações em larga escala são ferramentas potentes que fornecem um diagnóstico sobre a qualidade do sistema educacional como um todo e contribuem para aprimorar e monitorar políticas públicas voltadas para à qualidade e à equidade na Educação, nos âmbitos municipal, estadual, nacional e internacional.

Em âmbito nacional, uma das principais avaliações em larga escala para o Ensino Básico brasileiro é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, que foi criado em 1988 e aplicado pela primeira vez em

1990. O Saeb desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é aplicado no quinto e no nono anos do Ensino Fundamental: os estudantes respondem a itens e também a um questionário socioeconômico, que fornece informações sobre os contextos em que eles vivem e que podem estar associados ao seu desempenho. Assim sendo, o Saeb se constitui em um diagnóstico da educação básica brasileira e de elementos que podem interferir no desempenho dos estudantes.

Com base nessas evidências, obtidas a cada dois anos, o Saeb informa os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados e, a partir deles, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem aprimorar e monitorar as políticas públicas visando a melhora na qualidade da educação e a diminuição das desigualdades sociais. Vale frisar que as avaliações em larga escala, a exemplo do Saeb, permitem também analisar a evolução do sistema educacional ao longo do tempo, de modo que se possa tomar e acompanhar medidas para melhoria do ensino.

Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica para que os resultados da avaliação pudessem ser comparados ao longo do tempo. Em 2005, ocorreu outra importante remodelação: o Saeb, passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica, a Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, a Anresc, ou Prova Brasil. E, a partir de 2019, assistiu-se a outra mudança ainda: além de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos do 9º ano passam a ser avaliados também em Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Em Ciências Humanas, a matriz de referência do Saeb é formada por eixos temáticos e eixos cognitivos e contempla temas como poder, direitos humanos, identidades, entre outros.

Na nossa coleção, atividades de diferentes seções estimulam o desenvolvimento de habilidades, competências e TCTs relacionadas a esses temas e a outros presentes nos objetos de conhecimento da BNCC. Com isso, visamos colaborar para os estudantes se prepararem para as avaliações em larga escala, em âmbitos municipal, estadual ou nacional.

E, considerando que o percurso do estudante pelo sistema de ensino é um processo que passa por diferentes etapas, essas atividades todas podem ser vistas como passos preliminares na preparação para avaliações em larga escala a serem enfrentadas pelos estudantes em períodos subsequentes.

4.2 ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO

Recomendamos que se empreguem na avaliação:

a) observação sistemática: visa trabalhar as atitudes dos alunos. Para isso, pode-se utilizar o diário de classe ou instrumento semelhante para fazer anotações. Exemplo: você pediu que os alunos trouxessem material sobre a questão do meio ambiente, e um aluno, cujo rendimento na prova escrita não havia sido satisfatório, teve grande participação na execução desta tarefa; isto deverá ser levado em consideração na avaliação daquele bimestre.

b) análise das produções dos alunos: busca estimular a competência do aluno na produção, leitura e interpretação de textos e imagens. Sugerimos levar em conta toda a produção, e não apenas o resultado de uma prova, e avaliar o desempenho em todos os trabalhos (pesquisa, relatório, história em quadrinhos, releitura de obras clássicas, prova etc.). Note-se que, para o aluno escrever ou desenhar bem, é necessário que ele desenvolva o hábito.

c) atividades específicas: visam estimular, sobretudo, a objetividade do aluno ao responder a um questionário ou expor um tema. Exemplo de pergunta: Pode-se dizer que no dia 22 de abril de 1500 o Brasil foi descoberto? Resposta: Não, pois as terras que hoje são o Brasil eram habitadas por milhões de indígenas quando a esquadra de Cabral aqui chegou. Complemento da resposta: 22 de abril foi o dia em que Cabral tomou posse das terras brasileiras para o rei de Portugal.

d) autoavaliação: visa ajudar o aluno a ganhar autonomia e a desenvolver a autocrítica. O aluno avalia suas produções, bem como os critérios usados nas avaliações.

5 PROJETOS DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

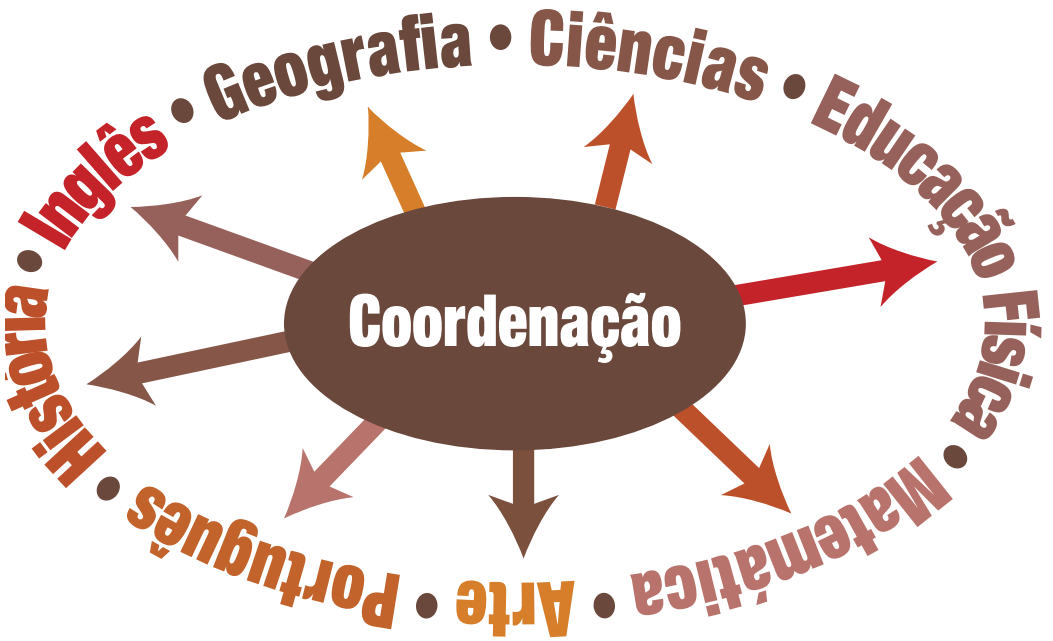
Com o objetivo de colaborar para a aplicação de um Projeto de Trabalho Interdisciplinar na escola, elaboramos: a) um texto com orientações para a confecção de um Projeto Interdisciplinar; b) um Projeto que pode ser aplicado pelos professores, desde que adaptado à realidade da escola onde lecionam. O trabalho com Projetos permite: superar a representação do conhecimento como algo fragmentado e distanciado das vivências dos alunos; levar em conta o que acontece no mundo social e do conhecimento; receber criticamente a avalanche de informações disponibilizadas pelos meios de comunicação.

5.1 O QUE É UM PROJETO DE TRABALHO?

Segundo o educador espanhol Fernando Hernández, um dos precursores do ensino por projetos, o projeto de trabalho é um percurso por um tema-problema, que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista), além de uma atitude interdisciplinar. A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma proposta de trabalho coletivo em que cada disciplina observa o mesmo objeto de estudo a partir de seus referenciais, sem, no entanto, perder suas especificidades. Como disse um estudioso:

> [...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. [...]
>
> (JAPIASSU, 1976 *apud* NOGUEIRA, 2001, p. 143).

A figura a seguir é uma representação esquemática e simplificada da interdisciplinaridade.



EDITORIA DE ARTE

Orientações para a elaboração de um Projeto de trabalho interdisciplinar

O primeiro passo é compor uma equipe interdisciplinar que coordenará o Projeto. Essa equipe deverá ajudar a integração e a correlação das disciplinas envolvidas, bem como o desenvolvimento das múltiplas inteligências (MIs) dos alunos. Formada por profissionais de diferentes áreas, essa equipe deverá reunir-se regularmente com os seguintes propósitos: delimitar o tema e definir como cada disciplina pode contribuir para investigá-lo; estabelecer os objetivos e coordenar o processo; desafiar e apoiar os alunos, estimulando a troca de informações entre eles e propondo novas questões; avaliar o processo e auxiliar na avaliação das aquisições dos alunos; estimular o professor a ver-se como pesquisador e produtor do saber escolar (e não como divulgador de um conhecimento produzido na universidade).

Etapas de um Projeto

Grosso modo, o Projeto pode ser desenvolvido em quatro etapas:

a) Escolha do tema ou objeto de estudo.

Essa escolha deve ser feita por meio de um amplo debate com os alunos, incorporando seus desejos e interesses, pois o sucesso do Projeto dependerá, em boa parte, do envolvimento deles no processo. Para a escolha do tema, propomos que se adotem os seguintes critérios:

1. É relevante, do ponto de vista do aluno?

2. Estimula a adoção de uma atitude investigativa?

3. Facilita o trabalho com valores e atitudes?

Sugestão: escolhido o tema, afixar uma faixa ou painel na entrada da escola com o título do Projeto, com o objetivo de manter a comunidade externa informada e estimular sua participação.

b) Planejamento efetivo do Projeto, que inclui:

- **definir** as áreas de estudo. Envolver o maior número de disciplinas possível, estimulando as trocas, a integração e a correlação das disciplinas no interior do Projeto;
- **delimitar** o tempo requerido. O tempo poderá variar de um bimestre a um ano letivo;
- **estabelecer** os objetivos gerais. Os objetivos devem contemplar o estímulo à troca, à pesquisa, à reciprocidade, à curiosidade e ao compromisso diante do saber;
- **fixar** os objetivos específicos por área. Os objetivos específicos de cada disciplina devem manter relação estreita com o tema do Projeto;
- **planejar** e **propor** ações para envolver professores, alunos e comunidade externa.

Professores: selecionar e oferecer aos professores textos científicos, jornalísticos e literários, acompanhados de imagens, visando provocar a curiosidade e o interesse deles pelo tema e estimular seu posicionamento frente ao assunto. Este material poderá também ser afixado em quadros situados na sala dos professores, na sala da coordenação, na secretaria da escola. Posteriormente, então, convidá-los para trabalhar com esta temática.

Alunos: debater o tema com os alunos em sala de aula, realizar entrevistas e coletar dados. O debate pode ser estimulado pela visita de um palestrante ou alguém da comunidade que venha à escola falar aos alunos sobre o tema. Podem-se também espalhar pela escola frases curtas, interrogativas e/ou reflexivas, questionando o que se sabe sobre o tema, instigando os alunos a quererem conhecê-lo melhor.

Comunidade externa: ao longo do trabalho, pedir aos alunos que elaborem cartazes e folhetos explicativos à comunidade externa, mostrando a importância do tema e solicitando a participação dela no Projeto.

c) Elaborar ação de um Roteiro de Trabalho:

O Roteiro – construído coletivamente a partir das demandas dos alunos e sob a supervisão da equipe interdisciplinar – compreende as atividades a serem desenvolvidas, deve contemplar o uso de diferentes linguagens e prever atividades extraclasse. Deverá também ser flexível o suficiente para ser alterado/reelaborado de acordo com novos problemas colocados pela pesquisa.

d) Apresentação/exposição do Projeto:

- Exposições científicas e/ou artísticas, abertas à comunidade, onde se exibirão cartazes, vídeos, *slides*, maquetes, mapas, histórias em quadrinhos, charges, tabelas, gráficos, estatísticas, fotos, textos, cartilhas, encenações e outros trabalhos de autoria dos alunos; apresentação oral, conduzida pelos próprios alunos, dos trabalhos realizados por eles (individuais ou em grupo).

5.2 PROJETO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Título: Paz, Respeito e Tolerância

Em um mundo assombrado pela intolerância, pelo desrespeito entre pessoas e povos, e por diferentes tipos de guerra, o debate sobre violência, desrespeito e intolerância torna-se decisivo para a formação de uma cultura da paz. Partimos do suposto de que só o conhecimento e a reflexão permanente podem inspirar atitudes de respeito e de tolerância e difundir a cultura da paz.

Como o tema é muito amplo, a escola poderá trabalhar o que considerar mais interessante ou necessário: priorizar, por exemplo, o desrespeito e a intolerância entre pessoas e/ou etnias; ou a violência entre povos e Estados Nacionais; as agressões dos seres humanos à flora/fauna/mares e rios. Cada um desses subtemas pode ser transformado no tema de um novo Projeto. Seja qual for a abordagem e o recorte temático, é importante historiar o tema e contextualizá-lo, levando em conta, portanto, as dimensões tempo e espaço.

Este nosso Projeto foi pensado para o Ensino Fundamental – Anos Finais. E pode ser dividido em dois momentos; num primeiro momento, os alunos dos quatro anos vão trabalhar a violência, o desrespeito e a intolerância na sua sala de aula, na sua escola e no seu bairro; num segundo momento, os alunos do 6º ano vão investigar o tema no município; os do 7º ano, no âmbito do estado, os do 8º ano, no país como um todo, e os do 9º ano, no âmbito mundial.

Equipe interdisciplinar

O Projeto deve ser coordenado por uma equipe interdisciplinar composta de 4 a 5 pessoas de diferentes áreas, que devem atuar integrando atividades e procedimentos de modo a facilitar a troca e o diálogo entre os envolvidos. Escolhido o tema, passa-se para a segunda etapa, isto é, o planejamento efetivo do Projeto, que inclui:

Áreas de estudo

Neste Projeto, previu-se o trabalho para as seguintes disciplinas: História, Ciências, Educação Física, Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Geografia, Informática, Inglês e Espanhol. O ideal é planejar ações para envolver o máximo possível de disciplinas.

Tempo requerido

Um semestre ou um ano, a depender da decisão conjunta dos envolvidos.

Objetivos gerais

1. Ressaltar e estudar os casos de violência, desrespeito e intolerância nos espaços propostos pelo Projeto;

2. Favorecer atitudes de tolerância e respeito e difundir a cultura da paz tal como proposta pela ONU (Organização das Nações Unidas);

3. Questionar o uso da violência para a solução de problemas entre pessoas, povos e Estados Nacionais;

4. Conscientizar para o fato de que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica e incentivar o respeito pelas culturas e artes dos diferentes grupos étnicos que viveram e vivem no território onde é hoje o Brasil;

5. Conhecer e respeitar as culturas dos diferentes povos da Terra;

6. Facilitar a percepção de que é o conhecimento que favorece o respeito e a tolerância e de que não há cultura superior à outra.

Objetivos por área de estudo

História:

- situar a violência, o desrespeito e a intolerância no tempo e no espaço;
- trabalhar os conceitos de paz, respeito, tolerância, mudanças/permanências, preconceito, discriminação e racismo;
- estimular o repúdio a todos os tipos de preconceito (de raça, de classe, de gênero, de religião etc.).

Ciências:

- compreender a saúde como bem individual e coletivo, que deve ser promovido pela ação de diferentes agentes;
- desenvolver o autocuidado, a autoestima e o respeito pelo próprio corpo e pelo do outro;
- reconhecer que a violência e o alto nível de estresse desencadeiam doenças, como hipertensão, síndrome do pânico, entre outras.

Educação Física:

- compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, como fator de integração social e de formação da identidade;
- reconhecer a importância de atitudes pacíficas e do espírito de equipe para o crescimento individual e coletivo durante a prática do esporte;
- participar de atividades coletivas, sendo solidário com os companheiros e cultivando o respeito ao adversário.

Língua Portuguesa:

- incentivar a leitura, a interpretação e, sobretudo, a produção de textos de diversos gêneros;
- desenvolver o trabalho com diferentes linguagens (escrita, oral, gestual, visual etc.);
- selecionar, organizar e confrontar informações textuais relevantes sobre o tema do Projeto para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

Arte:

- Estimular a educação do olhar e a produção artística, pondo os alunos em contato com a arte de povos que constituíram o que é hoje o Brasil, incentivando o alunado a se expressar por meio de desenhos, maquetes, pinturas, esculturas, peças teatrais, criações musicais etc.

Matemática:

- Desenvolver ou acompanhar cadeias de raciocínios;
- Lidar com cálculos e números;
- Resolver problemas lógicos, produzir e interpretar tabelas e gráficos.

Geografia:

- Levantar hipóteses sobre as possíveis razões da violência no meio urbano e rural;
- Discutir a situação da flora e da fauna;
- Trabalhar os conceitos de espaço, cidade, fauna, flora, desenvolvimento sustentável e degradação ambiental e estimular a alfabetização cartográfica.

Informática:

- Conhecer e praticar o uso da internet, como ferramenta aplicada à comunicação, à pesquisa escolar e ao desenvolvimento do conhecimento.

Inglês/Espanhol:

- Conhecer e usar as línguas inglesa/espanhola como instrumento de acesso a informações sobre diferentes culturas e grupos sociais;
- Estimular nos alunos a produção oral e escrita e a interpretação nessas duas línguas.

Roteiro de trabalho

O roteiro de trabalho proposto a seguir pode e até mesmo deve ser adaptado às necessidades de cada escola. Ele contém dois tipos de atividades: **parte 1**: atividades destinadas a alunos de todos os anos; **parte 2**: atividades diferenciadas para cada um dos anos, visando investigar, mapear e debater o tema. Durante este processo, os alunos testarão suas hipóteses e sugerirão soluções para os problemas levantados.

5.3 PARTE 1 – ATIVIDADES DESTINADAS A TODOS OS ANOS

Atividades	Áreas das Múltiplas Inteligências (MIs) trabalhadas	Disciplinas envolvidas
1. Concurso de elaboração de um logotipo para o Projeto.	Espacial	Arte e Informática
2. Pesquisa e registro do significado dos substantivos "paz", "respeito" e "tolerância" em português/inglês e/ou espanhol.	Linguística	Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol
3. Reflexão individual e/ou em grupos: "Sou uma pessoa preconceituosa? E tolerante? Por quê?".	Intrapessoal e Linguística	História e Língua Portuguesa

Atividades	Áreas das Múltiplas Inteligências (MIs) trabalhadas	Disciplinas envolvidas
4. Entrevista com alunos da classe seguidas de relatos de casos de violência e/ou desrespeito havidos entre eles (brigas, xingamentos, apelidos). • As pessoas têm respeitado seu próprio corpo e o das outras pessoas? Tem havido respeito pessoa/pessoa na sala de aula? Na escola? No bairro? • O ser humano tem apresentado respeito e tolerância em relação à fauna, à flora e ao planeta? • Como você está contribuindo ou pode contribuir para ajudar a melhorar a situação atual?	Linguística, Interpessoal e Naturalista	Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia
5. Pesquisa e tradução de textos em inglês e/ou espanhol envolvendo preconceitos vivenciados ou presenciados.	Linguística e Interpessoal	Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol
6. Elaboração de histórias em quadrinhos sobre a prática da violência, do desrespeito e da intolerância na atualidade. A história pode ser feita em grupo. Um aluno faz o papel de roteirista; outro, de desenhista; outro responde pelo preenchimento dos balões de fala; outro faz o papel de editor (comenta/critica a obra, a fim de aperfeiçoá-la).	Linguística, Espacial e Naturalista	Arte, Língua Portuguesa e Ciências
7. Coleta de dados sobre a violência no bairro/lugar onde a escola está situada; organizá-los na forma de tabela.	Lógico-matemática e Interpessoal	História, Geografia e Matemática
8. Levantamento das espécies animais e vegetais que correm risco de extinção no Brasil; apontar as razões principais deste fenômeno.	Naturalista e Linguística	Ciências e Língua Portuguesa
9. Levantamento das indústrias mais próximas da escola causadoras de poluição do ar e/ou rios, indicando por escrito quais são os agentes poluidores e as consequências e prejuízos causados por eles às pessoas e ao ambiente.	Lógico-matemática, Naturalista e Linguística	Matemática, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa
10. Transformação dos dados coletados nas questões 7 a 9 em porcentagens e gráficos na forma de *pizza*, barras ou colunas que poderão ser expostos nas paredes da sala de aula e/ou da escola.	Lógico-matemática, Matemática e Informática	Matemática e Informática
11. Elaboração e encenação de uma peça sobre a violência, o desrespeito e a intolerância, situando a questão no tempo e no espaço.	Lógico-matemática, Naturalista e Linguística	Matemática, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa
12. Pesquisa de letras de músicas em português, inglês ou espanhol, que falem de paz, tolerância e respeito, explorando os recursos estilísticos, semânticos, gramaticais e poéticos presentes nas letras das canções. Promoção de um festival com prêmios para melhor intérprete, melhor música, melhor arranjo.	Linguística e Musical	Língua Portuguesa, Arte, História e Geografia
13. Concurso para premiar o melhor texto contendo um pedido de paz ao mundo.	Linguística	Língua Portuguesa
14. Produção e exposição de um painel fotográfico sobre diferentes tipos de violência, desrespeito e intolerância ocorridos na História. As fotos deverão conter o nome do fotógrafo, data e legenda.	Espacial e Linguística	Arte, História e Língua Portuguesa

Atividades	Áreas das Múltiplas Inteligências (MIs) trabalhadas	Disciplinas envolvidas
15. Investigação da situação da vegetação típica do estado onde se encontra a escola. Elaborar dois mapas: um indicando a área de ocorrência desse tipo de vegetação em 1500 e outro mostrando sua situação no presente. Levantar hipóteses e formular explicações sobre o que levou a isso e o que tem sido feito em favor do desenvolvimento sustentável no estado.	Espacial, Naturalista e Lógico-matemática	Geografia, História e Matemática
16. Investigação das doenças com grande incidência no Brasil, causadas por poluição do ar (como a asma) e das águas (como o cólera e a leptospirose), e o que pode ser feito para evitar ou minimizar o problema.	Linguística, Espacial, Interpessoal e Naturalista	Ciências, Língua Portuguesa, Arte, Informática e História
17. Entrevista com alunos com deficiência, procurando conhecer e aprender um pouco mais sobre cada uma de suas limitações, e registrar por escrito se já sofreram algum tipo de preconceito. Qual? Onde? Como?	Linguística	Língua Portuguesa e História
18. Interpretação e comentário do artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que determina que: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".	Linguística e Naturalista	Língua Portuguesa, Ciências e História
19. Campanha de conscientização, contendo material escrito e iconográfico, para incentivar a comunidade externa a ter atitudes de respeito e solidariedade com as pessoas com deficiência.	Espacial, Linguística e Interpessoal	Arte e Língua Portuguesa
20. Debate sobre a afirmação do Barão de Coubertin, que sintetiza o espírito olímpico: "O essencial não é vencer, mas competir com liberdade, cavalheirismo e valor". Depois responder e comentar se este princípio tem presidido a prática do esporte nos Jogos Olímpicos da atualidade.	Linguística	Língua Portuguesa, Educação Física
21. Organização de uma olimpíada escolar, resgatando o espírito olímpico, ressaltando o respeito entre os atletas e a tolerância entre as diferentes torcidas. Elaboração de um jornal escolar sobre o evento.	Cinestésica-corporal e Linguística	Educação Física e Língua Portuguesa
22. Elaboração de coreografias inspiradas em músicas e danças do folclore brasileiro, resgatando a diversidade cultural existente no Brasil, registrando por meio de vídeos, fotos, textos, as diferenças entre elas e chamando a atenção para a sua beleza.	Cinestésica-corporal, Musical e Linguística	Arte, Educação Física e Língua Portuguesa
23. Promoção de um amplo debate sobre o estatuto do torcedor, lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003, no que se refere aos direitos e deveres dos torcedores e à atitude das torcidas organizadas dentro e nas imediações dos estádios. Apresentar o resultado do debate e fornecer sugestões em cartazes com fotos legendadas, mapas e comentários sobre a violência nos estádios, suas razões e as formas de evitá-la.	Linguística, Espacial e Interpessoal	Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte

5.4 PARTE 2 – ATIVIDADES ESPECÍFICAS

Atividades	Áreas das Múltiplas Inteligências (MIs) trabalhadas	Disciplinas envolvidas
1. Pesquisar e debater os problemas causados aos seres humanos pela ocorrência dos mais variados tipos de violência (social, econômica, política, simbólica, étnica etc.). O 6º ano pesquisará a situação no município; o 7º ano no estado; o 8º ano no país; e o 9º ano no mundo.	Linguística	Língua Portuguesa, História e Geografia
2. Elaborar um mapa da violência no município (6º ano), no estado (7º ano), no Brasil (8º ano) e no mundo (9º ano).	Espacial, Lógico-matemática e Linguística	Geografia, Matemática e Língua Portuguesa
3. Produzir um boletim informativo sobre a evolução da violência contra pessoas no município (6º ano); no estado (7º ano); no Brasil (8º ano); e no mundo (9º ano). Apresentar à classe, na forma de um jornal falado, as notícias e os dados pesquisados.	Linguística e Interpessoal	Língua Portuguesa, História e Informática
4. Governante por um dia: que medidas você proporia para solucionar o problema da violência, do desrespeito e da intolerância? Os alunos do 6º ano vão se colocar no lugar do(a) prefeito(a); os do 7º ano no lugar do(a) governador(a); os do 8º ano no lugar do(a) presidente(a) da República; e os do 9º ano no lugar do(a) Secretário(a)-Geral da ONU.	Linguística, Interpessoal e Intrapessoal	História, Geografia e Língua Portuguesa

Atividade-síntese do Projeto

Elaborar *slogans*, *folders*, *banners*, cartazes, fotos, mapas, tabelas, gráficos, panfletos, cartilhas e vídeos objetivando uma grande campanha de conscientização sobre a necessidade de desenvolver atitudes de respeito e de tolerância no relacionamento com as pessoas. A campanha deverá enfatizar também a importância do respeito pelo patrimônio cultural[4].

O 6º ano trabalhará a intolerância e o desrespeito na sala de aula, na escola e no bairro; o 7º, as diversas formas de desrespeito a grupos humanos historicamente discriminados no Brasil, como negros, mulheres e indígenas; o 8º, a agressão e o desrespeito à fauna e à flora; o 9º, a necessidade de paz, respeito e tolerância entre os povos e os Estados Nacionais.

[4] Segundo o artigo 216 da Constituição Federal de 1988, "constituem patrimônio cultural os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
I. as formas de expressão;
II. os modos de criar, fazer e viver;
III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico" (BRASIL, 2016).

Apresentação/exposição do Projeto:

FICHA nº 1 – Modelo de ficha de observação e avaliação dos educadores

Nome da escola:_____

Tema do Projeto:_____

Período de realização: _____

Ano: _____ Turma: _____ Responsável pedagógico: _____

1. Escolha do tema – você o considerou satisfatório? Por quê?

2. Planejamento (foi amplo, detalhado e flexível?).

3. Envolvimento (foi intenso?).

4. Flexibilidade (houve correção do rumo quando necessário?).

5. Desempenho da Equipe Interdisciplinar durante o processo (foi satisfatório?).

6. A Equipe Interdisciplinar cumpriu a missão de guardiã do processo?

7. Adotou uma postura interdisciplinar e favoreceu a mediação, a pesquisa e o diálogo?

8. O que você aprendeu participando do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar?

9. Que sugestões críticas você daria para melhorar o planejamento, a execução, a apresentação e a avaliação do próximo Projeto?

FICHA nº 2 – Modelo de ficha de observação e avaliação dos alunos

Nome da escola:_____
Tema do Projeto:_____
Período de realização: _____
Ano: _____ Turma: _____ Responsável pedagógico: _____

1. Participação do(a) aluno(a):

a) na elaboração e execução das atividades;

b) no desenrolar do processo;

c) na criação e confecção de produtos e materiais para o Projeto;

d) na apresentação;

e) nas atividades que mais exigiam cooperação e solidariedade.

2. Desempenho do(a) aluno(a):

f) diante de diferentes situações-problema;

g) quanto à aquisição de conteúdos conceituais e procedimentais;

h) quanto à atitude;

i) nas diferentes avaliações;

j) quanto à capacidade de argumentação, oral e escrita;

k) quanto à resolução de problemas.

Obs.: convém verificar também o tipo de inteligência em que o(a) aluno(a) mostrou a maior desenvoltura e aquele no qual mostrou a menor e, ao mesmo tempo, os tipos de estímulo de que necessita.

Autoavaliação

A autoavaliação é um aprendizado fundamental para a construção da autonomia do aluno; além disso, democratiza o processo, pois envolve diferentes pontos de vista.

Sugestão de perguntas para a autoavaliação.

1. Você considerou interessante o trabalho realizado durante o Projeto?

2. Tinha conhecimentos anteriores que o auxiliaram na realização?

3. Foi fácil ou difícil? Se foi difícil, saberia dizer por quê?

4. Como você avalia sua participação no grupo? (Realizou tarefas que contribuíram para o trabalho? Sugeriu formas de organizar o trabalho? Colaborou com seus colegas na realização de suas tarefas?).

6 AS SEÇÕES DO LIVRO

A nossa coleção é composta de quatro volumes que buscam apresentar os conteúdos relativos à História do Brasil e à História Geral de forma integrada. Disse uma historiadora que:

> O objetivo central da História Integrada reside na superação da divisão entre História Geral, das Américas e História do Brasil. Nessa perspectiva, a História Integrada busca fornecer um estudo que possibilite ao aluno entender a simultaneidade dos acontecimentos históricos em espaços diferentes. Pode-se perceber, entre outros aspectos, que em um mesmo tempo histórico foram vivenciadas situações diferentes em diversas sociedades. Assim, enquanto em parte da Europa desenvolvia-se o sistema feudal e sedimentava-se o cristianismo, na América, povos como os maias e incas organizavam-se em sociedades com características próprias, construindo cidades e templos, com outra lógica religiosa.
>
> BITTENCOURT, Circe. Desafios da História Integrada. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**, São Paulo, 2001. v. 1, p. 5.

Os livros estão organizados em unidades temáticas que abrigam um conjunto de capítulos.

Vejamos sua estrutura.

6.1 PÁGINA DE ABERTURA DE CAPÍTULO

Cada capítulo se inicia com uma página de abertura, que cumpre a função de introduzir a exposição dialogada. Esta página tem funções semelhantes às da página de abertura de unidade, sendo o seu foco voltado para o assunto a ser trabalhado no capítulo.

6.2 CORPO DO CAPÍTULO

Construímos o corpo do capítulo entrelaçando texto e imagem e intensificando a exploração pedagógica do registro visual, que está no cerne de nossa proposta de ensino-aprendizagem. Nesta coleção, a imagem não serve apenas para reforçar o texto ou dialogar com ele, mas também para a formação de conceitos.

No corpo do capítulo, buscamos também adotar uma linguagem e um tamanho de letra e de entrelinhamento adequados ao Ensino Fundamental – Anos Finais. Atentos ao fato de que muitos alunos têm chegado ao 6º ano com menos de 10 anos de idade e que a maturidade de um aluno de 6º ano é bem diferente da de um aluno de 9º ano, trabalhamos com diferentes corpos de letra e entrelinhamentos variados. Assim, no texto principal do 6º e do 7º anos, trabalhamos com corpo 12,5 e entrelinhamento 18; no 8º e 9º anos, trabalhamos com corpo 11,5 e entrelinhamento 17.

Buscamos também fundamentar o texto didático com uma produção historiográfica qualificada. Nossa preocupação não foi incorporar ao texto didático a última pesquisa acadêmica publicada sobre cada assunto abordado na obra, mesmo porque isso seria impossível, mas incorporar um conhecimento consolidado e reconhecido pela comunidade de historiadores profissionais e pesquisadores do ensino de História.

Entre os exemplos desse esforço de atualização historiográfica, podemos citar a incorporação que fizemos da crítica de Cláudia Viscardi ao conceito de "política do café com leite" e de sua proposta de se pensar a força de outros quatro estados, além de São Paulo e Minas Gerais, na política da Primeira República; da crítica de Jorge Ferreira ao conceito de populismo e de sua instigante e original interpretação do golpe civil-militar de 1964; da interpretação de Angela de Castro Gomes sobre o significado político da morte de Vargas, entre outras. Do questionamento posto pelo historiador e antropólogo britânico Jack Goody (*Renascimento ou Renascimentos?*), bem como sua análise das raízes históricas e culturais do Renascimento italiano, e dos outros renascimentos havidos à época em outras partes do mundo; do novo olhar sobre a conquista espanhola da América, presente na obra **Sete Mitos da Conquista Espanhola**, do historiador inglês Matthew Restall; da perspectiva inovadora do historiador David Abulafia, que desloca sua câmera da terra firme para as águas salgadas, a fim de ver e escrever a partir do Mediterrâneo uma obra monumental: **O grande mar: uma história humana do Mediterrâneo**. E, por fim, mas não menos importante, do instigante **Dicionário da escravidão e liberdade**, que reúne brilhantes estudiosos das histórias e das culturas que atam a África ao Brasil.

6.3 BOXES

Intercalados ao texto principal, inserimos os boxes **Dialogando**, **Dica!**, **Para refletir**, **Escutar e falar** e **Para saber mais**, os primeiros são acompanhados de questões objetivas, reflexivas e/ou argumentativas.

Dialogando

Esse boxe é um convite à participação oral dos alunos; estes são desafiados a responder a uma questão objetiva, a opinar, a interpretar uma imagem, um gráfico, uma tabela, um texto etc. Essa interrupção do texto principal funciona como uma oportunidade para os alunos colocarem-se como sujeitos do conhecimento e para dinamizar a aula.

Dica!

Sugestões de vídeos ao longo da obra para ampliar a abordagem do assunto estudado.

Para refletir

Esse boxe traz textos e imagens sobre os conteúdos estudados que, acompanhados de questionamentos diretos, estimulam os alunos a refletir e discutir sobre os temas abordados.

Escutar e falar

Encoraja o aprimoramento da competência argumentativa dos estudantes e da escuta como elemento básico do diálogo.

Para saber mais

Nesse boxe, são apresentados textos e imagens com o objetivo de ampliar ou detalhar um assunto derivado do tema principal que possa interessar ao aluno.

6.4 ATIVIDADES

Aprender História depende da leitura e da escrita. E ler e escrever implicam compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos e de imagens fixas (pintura, fotografia, charge) e em movimento (filmes), além de gráficos, tabelas e mapas. As atividades desta coleção visam, sobretudo, auxiliar o aluno a desenvolver as competências leitora e escritora, que são complementares e interdependentes, e a capacitar o alunado para o exercício da cidadania. As imagens podem ser mais bem exploradas com a leitura do texto instrucional sobre o assunto contido nestes materiais de apoio ao professor.

Nas atividades também buscamos estimular os estudantes a: a) traçar paralelos entre o passado e o presente; b) interrogar o presente, debater e, sobretudo, se posicionar diante de uma questão social, ajudando-o a se preparar para o exercício da cidadania.

Nesta coleção, o número de atividades – incluindo as das várias seções – é propositadamente grande, com vistas a oferecer ao educador um leque amplo de possibilidades de escolha, inclusive para suas avaliações. Sabemos que não há tempo hábil para que os alunos se dediquem a todas elas em sala de aula. Sugerimos, então, que o professor escolha as atividades mais adequadas à sua proposta de ensino-aprendizagem, ao projeto político-pedagógico da escola e à quantidade de horas-aula de que dispõe. As atividades estão distribuídas em seções que consideramos importantes no nosso alinhamento à tese de que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas. São elas:

Retomando

As questões variadas dessa seção, apresentada em todos os capítulos, visam retomar e organizar o estudo do tema abordado.

Leitura e escrita em História

Visa familiarizar o aluno com diferentes gêneros textuais e estimulá-lo a perceber quem está falando, de que lugar fala, e capacitá-lo a identificar, relacionar e a contextualizar (habilidades das mais importantes em História).

Partindo do pressuposto de que qualquer documento possui autoria, público e objeto específico, apresentamos a seguir um roteiro construído a partir de nossas reflexões e da nossa prática docente.

Roteiro para leitura e análise de documentos escritos

1. Título e fonte de onde foi extraído.

2. Tipo de documento [carta, artigo de jornal, legislação, entrevista etc.].

3. Quando, por quem e onde foi produzido.

4. Quem fala [o(a) autor(a)].

5. De onde fala [posição que ocupa na sociedade].

6. Para quem fala? [Para o público em geral? Para seus pares? Para os seus subalternos? Para as autoridades?].

7. Principais ideias e conceitos no texto.

8. Conclusões a que a leitura permite chegar, considerando-se o que está explícito.

9. Conclusões a que a leitura permite chegar, considerando o que está implícito (lembrar que os silêncios de um texto podem ser tão ou mais importantes do que aquilo que é dito).

10. Cruzar com outras fontes sobre o mesmo assunto.

11. Relacionar o texto com o contexto, salientando a importância dele para o estudo de determinada questão ou época.

12. Outras conclusões e/ou observações sobre o texto que se considere importante registrar.

Com esse roteiro espera-se ajudar os estudantes a conhecerem as condições de produção do texto em foco, o lugar de onde se fala, o que foi dito e o que deixou de ser dito, e, aos poucos, permitir que percebam a História como construção. Espera-se, portanto, que aprendam a ler e analisar tanto as vozes do passado quanto as vozes do presente. Ao mesmo tempo, espera-se que consigam contestar versões que apresentam verdades acabadas e definitivas sobre o assunto estudado.

Integrando com...

Com a seção **Integrando com...**, nos esforçamos para dar um passo, ainda que tímido, em direção à adoção de uma perspectiva interdisciplinar. As atividades desta seção estimulam o aluno a mobilizar conhecimentos e conceitos de outros componentes curriculares

#Jovens na História

Esta seção convida os estudantes a aprofundarem o conhecimento sobre problemas contemporâneos, trabalharem noções introdutórias de práticas de pesquisa e participarem ativamente da construção de propostas para a melhoria do bem-estar próprio, da comunidade em que vive, do país e até do planeta. Nela, são apresentados exemplos de projetos e atitudes bem-sucedidos, sempre considerando o protagonismo e a diversidade de culturas juvenis.

6.5 PARTE ESPECÍFICA E FORMATO LATERAL

As orientações pedagógicas presentes neste **Manual do professor** também contam com uma parte específica, que diz respeito a cada um dos volumes da coleção.

A parte específica é organizada em formato lateral e nela constam textos de introdução às unidades; objetivos desenvolvidos em cada capítulo e justificativas da pertinência desses objetivos; indicações de competências gerais, competências específicas e habilidades da BNCC que serão trabalhadas em cada capítulo; encaminhamentos para ajudar o professor a desenvolver os conteúdos e a destacar aquilo que merece especial atenção; atividades complementares, com destaque para as que favorecem a interdisciplinaridade e o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais; sugestões de livros, áudios, vídeos e textos de apoio que visam complementar e enriquecer a aula.

Por fim, o **Manual do professor** oferece as referências bibliográficas com comentários breves que visam facilitar futuras pesquisas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

- ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
  Livro com análises e sugestões práticas para o ensino de História.

- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando o ensino).
  O livro reúne reflexões sobre o currículo escolar de História e as diferentes linguagens como recursos didáticos.

- BITTENCOURT, Circe. Desafios da História Integrada. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**, São Paulo, v. 1, 2001.
  No artigo, a autora contribui com reflexões sobre a História Integrada e os desafios que ela impõe.

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Docência em formação).
  Reflexões sobre métodos e conteúdos da História escolar. O livro se divide em três seções, dedicadas a pensar a história da constituição dessa disciplina escolar, métodos e materiais didáticos.

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
  Obra sobre o fazer histórico, abordando questões epistemológicas que conformam uma concepção ampla e profunda sobre a História como ciência.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm#:~:text=I%20%2D%20construir%20uma%20sociedade%20livre,quaisquer%20outras%20formas%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 30 ago. 2022.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.
  A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que orienta a formação dos currículos do Ensino Básico no Brasil. Estruturadas por meio de competências e habilidades, a BNCC apresenta as aprendizagens essenciais previstas para a educação escolar.

- BRASIL. Ministério da Educação. Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying*. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saudemental-e-ao-bullying. Acesso em: 2 ago. 2022.
  Artigo que discute o conceito e a aplicação de competências socioemocionais em ações de combate ao *bullying*.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.
  Documento que fornece definições conceituais e apresenta as fundamentações legais dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

- COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Fundamentos).
  Neste livro, César Coll formula uma proposta de currículo tendo como base a interação entre Pedagogia e Psicologia.

- D'ALESSIO, Marcia Mansor (org.). **Reflexões sobre o saber histórico**. São Paulo: Unesp, 1998.
  Neste livro, os entrevistados Pierre Villar, Michel Vovelle e Madeleine Rebérioux avaliam a contribuição da Escola dos Annales.

- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Antiguidade clássica**: a história e a cultura a partir dos documentos. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
  Além do cuidado com as fontes e com os textos, o livro traz uma série de atividades de apoio à aprendizagem.

- LIMA, Glaudia *et al* (org.). **Guia metodológico para preparação do IX Festival Afro-Arte**: expressões culturais afro-brasileiras no ambiente escolar. Maracanaú: Diretoria de Educação: Coordenadoria de Desenvolvimento Curricular, 2018.
  Documento que oferece orientações pedagógicas para o trabalho em sala de aula no ensino da história da África e da cultura afro-brasileira.

- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
  Nesse livro, os autores refletem sobre o impacto de recentes transformações socioculturais sobre a educação e apresentam uma proposta de ensino por meio de projetos.

- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
  Obra do renomado historiador inglês, na qual ele analisa os processos sociais ocorridos entre a Primeira Guerra Mundial e a derrocada da União Soviética.

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005.
  A autora propõe uma proposta de avaliação que seja integrada aos processos cognitivos dos estudantes.

- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais. **Iphan**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1_parasabermais_web.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.
  Documento que apresenta instrumentos e diretrizes dedicados à identificação e preservação do patrimônio cultural imaterial.

- KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
  O livro se propõe a apresentar reflexões orientadas para subsidiar as práticas de ensino com colaborações de quatorze especialistas em História.

- LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993. (Texto e Arte, v. 9).
  Com base na análise de álbuns de família de imigrantes vindos para São Paulo durante a Grande Imigração, entre 1890 e 1930, a autora desenvolve uma pesquisa crítica da fotografia histórica.

- MARQUES, Janote Pires. Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.
  Artigo sobre a importância da educação patrimonial e o ensino da história local na formação dos estudantes da educação básica.

- MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
  Livro que apresenta múltiplas perspectivas sobre a educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **José Moran**: educação transformadora. São Paulo, c2018. Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.
  No texto, o pesquisador José Moran aprofunda a discussão sobre a importância do uso das metodologias ativas para o desenvolvimento integral dos alunos.

- NEVES, Iara C. Bitencourt (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
  A obra busca explicar a importância da produção de conhecimento na educação contemporânea no intuito de proporcionar uma efetiva transformação social.

- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.
  Livro em que o autor busca complexificar a visão a respeito da pedagogia de projetos.

- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Explorando o ensino, v. 21).
  Coletânea de textos sobre o ensino de História. Nesses textos, diferentes autores e autoras refletem a respeito de temas que vão desde problematizações sobre os conteúdos ensinados em História nas salas de aula até a incorporação das culturas indígenas e afro-brasileira no ensino deste componente curricular.

- PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá *et al*. **Matrizes curriculares de referência para o Saeb**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
  Documento que apresenta o conjunto de aprendizagens, conteúdos e habilidades utilizados como referência na construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb.

- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
  Reunindo contribuições de intelectuais renomados, o livro apresenta uma análise da cidadania estabelecida na sociedade ocidental.

- RIBEIRO, Marcus Venicio. Não basta ensinar história. **Nossa História**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 76-78, abril de 2004.
  Neste artigo, o autor defende a ideia de que, para uma boa formação escolar, além de aprender História, os alunos precisam entender o que leem e saber pensar e escrever.

- SALIBA, Elias Thomé. **A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica**. São Paulo: FDE: Diretoria Técnica, 1992. (Lições com cinema).
  Livro que reflete sobre a utilização do cinema como fonte historiográfica e como ferramenta para o ensino de História.

- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
  Livro em que o historiador elabora crítica a duas vertentes teóricas do campo da História. Por um lado, Adam Schaff critica a pretensão objetivista do positivismo e por outro, o subjetivismo do chamado presentismo.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.
  Dividido em doze capítulos, este livro cobre diferentes aspectos do ensino de História. As autoras abordam desde uma perspectiva histórica do ensino desse componente curricular até reflexões sobre a avaliação em História no contexto escolar.

- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.
  Obra que apresenta conceitos históricos em formato de verbetes, nos quais são elaboradas exposições que ajudam o leitor a compreender elementos teóricos da História.

- SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Informação em Cultura**, Mossoró, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2021.
  Artigo sobre o ensino de História com foco nas metodologias ativas.

- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).
  Livro em que o professor Celso dos Santos Vasconcellos elabora uma contundente crítica às lógicas e efeitos da avaliação escolar, que acaba, segundo o autor, por ter um papel predominantemente político.

- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 5).
  Neste livro, o autor aborda o tema da avaliação e elabora questões sobre alguns dos impasses vividos em ambiente escolar.

8 SUBSÍDIOS PARA PLANEJAMENTO

Os quadros a seguir podem subsidiar o seu planejamento, a depender do cronograma da escola, por meio de uma sugestão de organização dos objetivos e conteúdos em propostas bimestrais, trimestrais e semestrais a serem desenvolvidas no ano letivo.

B – Bimestre **T** – Trimestre **S** – Semestre

	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	B	T	S
UNIDADE 1 – HISTÓRIA E FONTES HISTÓRICAS	• Evidenciar as mudanças e permanências na História. • Conceituar História. • Construir com os alunos a noção de sujeito histórico. • Trabalhar a noção de tempo e suas dimensões: duração, sucessão e simultaneidade. • Introduzir a noção de tempo psicológico, tempo cronológico e tempo histórico e de periodização e destacar que o calendário é o resultado de um acordo, uma convenção. • Apresentar o conhecimento histórico como uma construção. • Conhecer os diferentes tipos de fontes históricas. • Trabalhar as noções de cultura, cultura material, cultura imaterial e a noção de que não há cultura superior à outra. • Apresentar o criacionismo e a sua versão atual. • Trabalhar o evolucionismo e o conceito de seleção natural. • Trabalhar o conceito de fóssil e os modos de vida dos primeiros hominídeos. • Comparar o modo de vida dos seres humanos do Paleolítico com os dos seres humanos do Neolítico, evidenciando a importância do domínio do fogo e do desenvolvimento da agricultura e do pastoreio. • Trabalhar a passagem da aldeia à cidade, destacando a especialização do trabalho, o comércio, a centralização do poder. • Compreender a noção de metalurgia e a importância dos metais e seus usos. • Conhecer as principais hipóteses sobre os caminhos percorridos pelos primeiros povoadores da América e os debates sobre o assunto. • Trabalhar a noção de sítio histórico. • Facilitar a compreensão de que a África é o berço da humanidade. • Conhecer os estudos de Walter Neves e de Niède Guidon e a luta cidadã dessa arqueóloga brasileira. • Destacar a importância econômica do turismo cultural a partir da crítica feita por Niède Guidon. • Caracterizar os modos de vida de povoadores das terras onde hoje é o Brasil.	O que a História estuda? Tempo As fontes da História O conhecimento histórico A colaboração de outros profissionais Quem faz a História? Sobre a origem do ser humano Os primeiros hominídeos Caçadores e coletores Agricultores e pastores Idade dos metais Primeiros habitantes da América Teorias sobre a origem humana na América Os estudos de Niède Guidon Os habitantes das terras americanas	1º	1º	1º

UNIDADE 2 – ÁFRICA, ORIENTE E AMÉRICA NA ANTIGUIDADE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	B	T	S
• Compreender o Egito como uma civilização singular que se desenvolveu no nordeste da África. • Destacar a ação dos seres humanos no aproveitamento das águas dos rios e na modificação da natureza e da paisagem. • Caracterizar a sociedade egípcia e trabalhar o conceito de mobilidade social. • Trabalhar a noção de poder e representação tendo como base a política no Egito antigo. • Evidenciar os laços históricos que unem o Brasil à África, questionar a representação estereotipada da África e dos africanos e destacar a importância para nós, brasileiros, de conhecer as histórias e as culturas africanas. • Abordar a história da Núbia e suas relações com o Egito antigo. • Evidenciar que no Reino de Kush o poder político feminino era institucionalizado. • Localizar a Mesopotâmia e destacar a importância da ação humana no aproveitamento das águas dos rios da região. • Evidenciar a relação entre religião e poder na Mesopotâmia e destacar a importância da escrita no passado e no presente. • Refletir sobre justiça e equidade a partir do Código de Hamurabi • Sensibilizar o alunado para os prejuízos à humanidade resultantes da destruição e do roubo de tesouros arqueológicos durante a Guerra do Iraque. • Caracterizar a economia e as sociedades mesopotâmicas. • Mostrar a relação entre vestimenta e condição social no passado e no presente. • Apresentar resumidamente aspectos da história dos hebreus, dos fenícios e dos persas. • Refletir sobre a relevância da Bíblia como fonte histórica. • Destacar o papel do monoteísmo ético na história dos hebreus. • Divulgar conhecimentos a respeito dos judeus que contribuam para combater o antissemitismo. • Reconhecer a importância para a humanidade do alfabeto inventado pelos fenícios. • Chamar a atenção para os elementos do zoroastrismo, como a crença na luta entre o bem e o mal, e do julgamento dos mortos. • Explicitar a diversidade de povos indígenas na América. • Questionar o uso do termo "índio". • Trabalhar as diferenças e semelhanças entre os indígenas. • Trabalhar a noção de centralização e descentralização política na formação dos impérios e cidades-Estado dos povos indígenas. • Perceber as mudanças provocadas na natureza e na paisagem a partir do sistema produtivo *chinampas* dos astecas, das cidades maias e incas. • Facilitar ao estudante o contato com elementos da cultura material e da tradição oral das antigas sociedades americanas.	África: organizações políticas	2º	1º	1º
	Cotidiano no Antigo Egito			
	O Império Egípcio			
	Periodização (a história política do Império Egípcio)			
	Sociedade e poder			
	A religiosidade egípcia			
	A escrita			
	O Reino de Kush			
	Os sumérios e os acádios		2º	
	Os amoritas			
	Os assírios			
	Os caldeus			
	Sociedade e poder (sociedade mesopotâmica)			
	Economia: o campo e a cidade (povos da Mesopotâmia)			
	Os hebreus			
	Os fenícios			
	Os persas			
	Espaço e diversidade cultural (povos indígenas da América)			
	Império Asteca: conceito e localização			
	Os maias			
	Os incas			
	Indígenas das terras onde hoje é o Brasil			

UNIDADE 3 – LUTA POR DIREITOS ONTEM E HOJE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	B	T	S
• Discutir o conceito de Antiguidade Clássica. • Relacionar a geografia à história da Grécia antiga evitando, contudo, o determinismo geográfico. • Caracterizar a sociedade cretense destacando a importância do palácio. • Compreender a formação da pólis. • Conhecer os possíveis fatores da colonização grega na Antiguidade. • Refletir sobre o nascimento da ideia de cidadania. • Conhecer a democracia ateniense e discutir suas limitações. • Comparar Atenas a Esparta nos quesitos política, sociedade e educação. • Diferenciar democracia de oligarquia. • Estabelecer um paralelo entre a democracia ateniense e a brasileira atual. • Reconhecer a importância da cultura grega para o Ocidente e refletir sobre a permanência das criações gregas no presente. • Construir com os alunos as noções de mitologia, democracia direta, filosofia, comédia e tragédia. • Comparar a versão lendária à narrativa histórica da origem de Roma e reconhecer a participação dos etruscos na construção da cidade. • Caracterizar a sociedade romana no tempo dos reis. • Compreender o advento da República como uma vitória dos patrícios e evidenciar seu enorme poder no governo republicano. • Identificar os motivos das lutas dos plebeus por direitos e reconhecer suas principais conquistas. • Conhecer as conquistas militares romanas e as mudanças delas decorrentes, com destaque para o aumento do escravismo. • Trabalhar a resistência à escravidão com base na revolta liderada por Espártaco. • Identificar as razões da luta pela terra na Roma republicana e estabelecer uma relação com o presente.	O conceito de Antiguidade clássica	3º	2º	2º
	Grécia antiga: localização			
	A civilização micênica			
	A cidade-Estado			
	O que levou os gregos a se expandirem?			
	Atenas			
	Esparta			
	Os deuses e os heróis gregos			
	Os Jogos Olímpicos			
	As artes gregas			
	Roma antiga			
	A República Romana			
	Roma conquista a Itália			
	Roma se expande pelo Mediterrâneo			

UNIDADE 4 – DIVERSIDADE, RESPEITO E PAZ

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	B	T	S
• Conceituar império e refletir sobre a importância da pesquisa em História, com base nas descobertas recentes sobre a política de "pão e circo". • Trabalhar a noção de *pax romana* e facilitar a percepção do espaço abrangido pelo Império Romano em sua máxima extensão. • Conhecer o mundo da diversão e do lazer no Império Romano. • Comparar as habitações dos pobres às dos ricos no Império Romano. • Destacar a originalidade e a importância da civilização romana por meio das suas contribuições no campo da Engenharia, do Direito e da Literatura. • Apresentar o cristianismo de forma contextualizada e refletir sobre atitudes e valores com base na ética cristã. • Perceber a crise e a desagregação do Império Romano como um episódio de longa duração e identificar suas principais motivações. • Descrever as diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão nas relações entre romanos e germanos. • Evidenciar as relações entre religião e política no Império Bizantino. • Caracterizar o cristianismo praticado por eles e compreender o Cisma do Oriente. • Localizar o Império Bizantino à época de Justiniano e evidenciar a presença da cultura bizantina nos tempos atuais. • Trabalhar o bloco conceitual dominação e resistência com base nas revoltas populares. • Debater a religiosidade bizantina e ajudar os alunos a construírem o conceito de iconoclasta e de cisma. • Produzir uma explicação para a queda do Império Bizantino. • Descrever a circulação de pessoas, bens e culturas pelo Mediterrâneo. • Caracterizar o Islamismo e suas divisões internas. • Compreender o papel da língua árabe e do comércio na formação do Império Islâmico. • Trabalhar o processo de ruralização no Ocidente Europeu. • Conhecer a formação do Reino Franco e sua aliança com a Igreja Católica como elemento legitimador da sua atuação política e militar. • Caracterizar o Império Carolíngio no aspecto político, administrativo e cultural. • Compreender o processo de formação do feudalismo na Europa ocidental, com base na combinação de elementos romanos e germânicos. • Trabalhar os conceitos de suserania e vassalagem. • Identificar os principais grupos da sociedade feudal e destacar suas funções. • Destacar o poder da Igreja no medievo. • Conceituar servidão e conhecer as principais obrigações servis, diferenciando-a de escravismo e de trabalho livre.	O governo do imperador Otávio Augusto Afinal, o que era o Império Romano? Circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo Diversão e lazer no Império Romano Habitações romanas Namoro e casamento A literatura romana Contribuições romanas A desagregação do Império A ascensão do cristianismo Germanos: onde viviam e quem eram Os bizantinos Os muçulmanos Mediterrâneo: espaço de interação entre povos e culturas Os domínios germanos O Império Carolíngio A formação da Europa medieval O feudalismo O senhorio A sociedade feudal O senhorio e as obrigações dos servos Igreja e cristianismo na Idade Média A cultura na Idade Média	3º 4º	3º	2º

História

sociedade&cidadania

6

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

ALFREDO BOULOS JÚNIOR

Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação)
pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo.
Lecionou nas redes pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares.
É autor de coleções paradidáticas.
Assessorou a diretoria técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

FTD

1ª edição
São Paulo • 2022

FTD
História Sociedade & Cidadania
História – 6º ano (Ensino Fundamental – Anos Finais)
Copyright © Alfredo Boulos Júnior, 2022

Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira

Direção de conteúdo e negócios Cayube Galas

Direção editorial adjunta Luiz Tonolli

Gerência editorial Roberto Henrique Lopes da Silva

Edição João Carlos Ribeiro Junior (coord.), André Amano, Bárbara Berges, Beatriz Montagnolli, Carolina Bussolaro Marciano, Maiza Garcia Barrientos Agunzi, Simone Alves dos Santos

Assessoria Adriana Carneiro Marinho, Layza Real

Preparação e revisão de textos Maria Clara de Oliveira Paes (coord.), Carolina Machado, Beatriz Spinelli Gobbes, Fernanda Rodrigues, Kelly Rodrigues, Thalita Martins Milczvski

Gerente de produção e arte Ricardo Borges

Design Andréa Dellamagna (coord.), Sergio Cândido

Projeto de capa Andréa Dellamagna

Foto de capa Priscila Zambotto/Getty Images

Arte e produção Vinicius Fernandes (coord.), André Gomes Vitale, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.)

Diagramação Estúdio Lótus

Coordenação de imagens e textos Elaine Bueno Koga

Licenciamento de textos Erica Brambila

Iconografia Jonathan Santos, Emerson de Lima (trat. imagens)

Ilustrações Alexandre Bueno, Bentinho, Carlos Bourdiel, Conexão Editorial, Fabio Eugenio, Getulio Delphim, Ilustra Cartoon, Manzi, Marcelo Camacho, Mozart Couto, Osnei, Roberto Melo, Rmatias

Cartografia Alexandre Bueno, Allmaps, Maps World, Renato Bassani, Vespúcio Cartografia, Sonia Vaz

Imagem de capa

Complexo cultural do Bumba meu boi do Maranhão: Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. São Luís, Maranhão, 07/2015.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Boulos Júnior, Alfredo
História sociedade & cidadania : 6º ano : ensino fundamental : anos finais / Alfredo Boulos Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-96-03549-1 (aluno)
ISBN 978-85-96-03550-7 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Título.

22-115039 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

EDITORA FTD.
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relacionamento@ftd.com.br

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

Caro aluno, cara aluna,

Quero lhe dizer algo que para mim é importante e, por isso, gostaria que você soubesse: para que este livro chegasse às suas mãos, foram necessários o trabalho e a dedicação de muitas pessoas: os profissionais do mundo do livro.

O autor é um deles. Sua tarefa é pesquisar e escrever o texto e as atividades, além de sugerir as imagens que ele gostaria que entrassem no livro. A essas páginas produzidas pelo autor damos o nome de originais.

O editor e seus assistentes leem e avaliam os originais. Em seguida, solicitam ao autor que melhore ou corrija o que é preciso no texto. Por vezes, pedem ao autor que refaça uma ou outra parte. Daí entram em cena outros trabalhadores do mundo do livro: os profissionais da Iconografia, da Arte, da Revisão, do Jurídico, entre outros.

Os profissionais da Iconografia pesquisam, selecionam, tratam e negociam as imagens (fotografias, desenhos, gravuras, pinturas etc.) que serão aplicadas no livro. Algumas dessas imagens são os mapas, elaborados por especialistas, os cartógrafos, e desenhos baseados em pesquisas históricas, feitos por profissionais denominados ilustradores.

Os profissionais da Arte criam um projeto gráfico (planejamento visual da obra), preparam e tratam as imagens e diagramam o livro, isto é, distribuem textos e imagens pelas páginas para que a leitura se torne mais compreensível e agradável.

Os profissionais da Preparação e Revisão corrigem palavras e frases, ajustam e padronizam o texto.

A equipe do Jurídico solicita a autorização legal para o uso de textos de outros autores e das imagens que irão compor o livro.

Todo esse trabalho é acompanhado pela Diretoria e Gerência Editorial.

Em seguida, esse material todo, que é um arquivo digital, segue para a gráfica, onde é transformado em livro por técnicos especializados do setor Gráfico. Depois de pronto, o livro chega às mãos dos consultores comerciais e educacionais, que o apresenta aos professores, profissionais que dão vida ao livro, objeto ao mesmo tempo material e cultural.

Meu muito obrigado, do fundo do coração, a todos esses profissionais, sem os quais esta Coleção não existiria! Por fim, agradeço à minha equipe e, também, a você, leitor, motivo de nossa existência.

O autor

SUMÁRIO

UNIDADE 1

HISTÓRIA E FONTES HISTÓRICAS 8

CAPÍTULO 1

História e Tempo 10

O que a História estuda 12
Tempo 15
O calendário cristão 16
O tempo histórico 18
Uma periodização 22
Atividades 24

CAPÍTULO 2

Fontes e conhecimento em História 28

As fontes da História 29
O conhecimento histórico 31
A colaboração de outros profissionais 33
Quem faz a História? 34
Atividades 36

CAPÍTULO 3

Os primeiros povoadores da Terra 40

Sobre a origem do ser humano 41
O criacionismo 41
O evolucionismo 42
Os primeiros hominídeos 43
O *Homo sapiens sapiens* 45
Caçadores e coletores 46
O domínio do fogo 46
Agricultores e pastores 47
Idade dos metais 49
Primeiros habitantes da América 50
Da África para outros continentes 50
Teorias sobre a origem humana na América 51
Os estudos de Niède Guidon 52
Os habitantes das terras americanas 53
O povo de Lagoa Santa 53
Os povos dos sambaquis 54
Agricultores e ceramistas da Amazônia 55
Atividades 57
#JovensnaHistória 62

ANA CAROLINA FERNANDES/FOLHAPRESS

UNIDADE 2

ÁFRICA, ORIENTE E AMÉRICA NA ANTIGUIDADE 64

CAPÍTULO 4

Egito e Kush 66
- **África: organizações políticas** 67
- **Cotidiano no Antigo Egito** 68
- **O Império Egípcio** 70
- **Periodização** 70
- **Sociedade e poder** 73
  - O faraó 73
  - Os altos funcionários e os sacerdotes 76
  - Artesãos, comerciantes e militares 78
  - Os camponeses e os escravizados 79
- **A religiosidade egípcia** 81
  - A reforma de Akhenaton 83
- **A escrita** 84
- **O Reino de Kush** 85
  - Características do Reino de Kush 86
  - Candace, a mulher na política 88
  - Economia e sociedade 89

Atividades 93

CAPÍTULO 5

Mesopotâmia 99
- **Os sumérios e os acádios** 101
  - A escrita e as leis 101
- **Os amoritas** 103
- **Os assírios** 105
- **Os caldeus** 106
- **Sociedade e poder** 108
- **Economia: o campo e a cidade** 109

Atividades 111

CAPÍTULO 6

Hebreus, Fenícios e Persas 115
- **Os hebreus** 116
  - Fontes para o estudo dos hebreus 116
  - O relato bíblico 117
  - A divisão dos hebreus 121
- **Os fenícios** 123
  - Artesanato 124
  - As cidades fenícias 124
  - O alfabeto fenício 125
- **Os persas** 126
  - Administração do império 127
  - A religião persa 127

Atividades 128

CAPÍTULO 7

Povos indígenas da América 132
- **Espaço e diversidade cultural** 133
- **O Império Asteca: conceito e localização** 134
  - A cidade de Tenochtitlán 135
  - Esporte e saúde 136
- **Os maias** 137
  - As cidades-Estado maias 138
  - Astronomia 139
- **Os incas** 140
  - As cidades incas 141
- **Indígenas das terras onde hoje é o Brasil** 143
  - Conhecendo os povos indígenas 144
  - Diferenças entre os indígenas 145
  - Semelhanças entre os indígenas 147

Atividades 148

#JovensnaHistória 154

ANDREA JEMOLO/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

UNIDADE 3

LUTA POR DIREITOS ONTEM E HOJE 156

CAPÍTULO 8

O mundo grego e a democracia 158

O conceito de Antiguidade clássica 159
Impactos do uso do termo Antiguidade clássica sobre outros povos 160
Grécia antiga: localização 161
A civilização cretense 161
A civilização micênica 163
Do *oikos* à cidade-Estado 164
A cidade-Estado 165
O que levou os gregos a se expandirem? 166
Atenas 167
A democracia ateniense 168
O século de Péricles 169
Esparta 170
Política em Esparta 170
Sociedade espartana 171
Os deuses e os heróis gregos 173
Uma religião cívica 175
Os Jogos Olímpicos 176
As artes gregas 177
Teatro 177
Escultura 179
Pintura 179
Atividades 180

CAPÍTULO 9

Roma: monarquia e república 183

Roma antiga 184
Localização e povoamento 184
A origem de Roma segundo uma lenda 185
Versão histórica da fundação de Roma 186
A sociedade no tempo da monarquia 187
A política no tempo da monarquia 187
A República Romana 188
Os magistrados romanos 188
As lutas sociais 189
Roma conquista a Itália 191
Roma se expande pelo Mediterrâneo 193
Escravismo e grande propriedade 195
A luta pela terra 196
A ascensão dos militares 198
Júlio César contra o Senado 199
Otávio e o Império 200
Atividades 201
#JovensnaHistória 204

E. O./SHUTTERSTOCK.COM

ALEJANDRO ZAMBRANA/SHUTTERSTOCK.COM

UNIDADE 4

DIVERSIDADE, RESPEITO E PAZ 206

CAPÍTULO 10

O Império Romano 208
- **O governo do imperador Otávio Augusto** 209
- **Afinal, o que era o Império Romano?** 211
  - As bases do Império Romano 212
- **Circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo** 214
- **Diversão e lazer no Império Romano** 215
- **Habitações romanas** 217
- **Namoro e casamento** 219
- **A literatura romana** 220
- **Contribuições romanas** 221
  - Língua 221
  - Engenharia romana 222
  - Direito romano 224

Atividades 225

CAPÍTULO 11

Povos e culturas nas terras banhadas pelo Mediterrâneo 231
- **A desagregação do Império** 232
  - O processo de ruralização 233
  - Em busca de soluções para a crise 234
- **A ascensão do cristianismo** 235
  - A perseguição aos cristãos 236
- **Germanos: onde viviam e quem eram** 238
  - Guerra, razão de ser do germano 239
  - Direito e mitologia dos germanos 240
  - Contatos e adaptações 241
  - Migrações e invasões no Império 242
- **Os bizantinos** 243
  - O governo de Justiniano 244
  - A religiosidade bizantina 245
- **Os muçulmanos** 247
  - O islamismo 248
  - A expansão islâmica 248
- **Mediterrâneo: espaço de interação entre povos e culturas** 249

Atividades 251

CAPÍTULO 12

O feudalismo: sociedade, cultura e religião 260
- **Os domínios germanos** 261
  - O Reino dos francos 261
  - Os carolíngios 263
- **O Império Carolíngio** 265
  - Administração do Império 266
  - A divisão do império de Carlos Magno 267
- **A formação da Europa medieval** 268
- **O feudalismo** 268
  - Juramento de fidelidade 269
- **O senhorio** 270
- **A sociedade feudal** 272
  - O clero 272
  - A nobreza 273
  - Os trabalhadores 274
- **O senhorio e as obrigações dos servos** 275
- **Igreja e cristianismo na Idade Média** 276
  - Crise no cristianismo e novas ordens religiosas 277
- **A cultura na Idade Média** 278

Atividades 283

#JovensnaHistória 286

Bibliografia 288

7

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Cientes de que vivemos em um tempo em que se apreendem acontecimentos pelas redes sociais, por meio de uma imagem ou manchete, e desconectados de seu contexto de produção.

Cientes, também, de que vivemos sob o imperativo de um presenteísmo que desqualifica o passado como experiência política e social capaz de alimentar nossas reflexões sobre o presente.

Cientes, ainda, de que a memória não pode ser confundida com a História e que interrogamos o passado a partir de questões que nos afligem no presente, pois é próprio da História o tratamento de um tema em uma perspectiva temporal, nos esforçamos para, alinhados aos documentos oficiais, e coerentes com nossa abordagem metodológica, oferecer explicações plausíveis sobre o passado público e as relações dele com o presente, retiradas de uma historiografia especializada e com legitimidade acadêmica.

Na abertura de cada capítulo, explicitamos os objetivos, as justificativas e as principais competências e habilidades a serem trabalhadas. No corpo do capítulo e nas atividades, evidenciamos as nossas estratégias para o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Nas páginas de abertura de unidade, vamos citar exemplos da articulação entre objetivos, habilidades e competências, por acreditar que, ao longo da coleção, esse procedimento contribuirá para o importante propósito de "transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive", conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2018, p. 401).

Nesta unidade, vamos desenvolver as habilidades **EF06HI01**, **EF06HI02**, **EF06HI03**, **EF06HI04**, **EF06HI05** e **EF06HI06**, a partir da discussão sobre as noções de tempo e suas dimensões; e da definição do campo de estudos da História, incluindo a identificação dos sujeitos e das fontes históricas, de modo articulado às **competências específicas** de **1** a **7** e às **competências gerais 1**, **2**, **3**, **4**, **5**, **7**, **8**, **9** e **10**.

Vejamos agora dois exemplos dessa articulação.

Objetivo: Analisar e discutir as mudanças e permanências na História. Esse objetivo articula-se à habilidade **EF06HI01**, às **competências gerais 1**, **2**, **3** e **7** e às **competências específicas 1**, **2**, **3** e **4**.

Objetivo: Analisar e discutir a produção do conhecimento histórico, evidenciando que se trata de uma construção com métodos e fontes próprios. Esse objetivo articula-se à **habilidade EF06HI02**, às **competências gerais 1**, **2**, e **7** e às **competências específicas 1**, **2**, **3**, **4** e **6**.

UNIDADE 1

HISTÓRIA E FONTES HISTÓRICAS

Há pessoas que veem a História como um amontoado de datas e nomes de gente que já morreu, que nada tem a ver com a nossa vida hoje. E daí perguntam: para que estudar História?

Observe a imagem dos alunos desta página. Por que será que estão estudando História com tanto gosto? Provavelmente porque eles veem a História como fonte de prazer e conhecimento.

AFRICA STUDIO/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Grupo de estudantes estudando História, 2022.

1. E você, que ideia faz da História?
2. O que a História estuda?
3. Você acha que a História pode nos ajudar no dia a dia? Será que pode ajudá-lo(a) a se tornar um cidadão ou uma cidadã? Respostas pessoais.

Mas há também outras formas de estudar História...

Como fazer uma visita orientada ao Centro Cultural Dragão do Mar, no Ceará, como vemos ao lado.

DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura em Fortaleza (CE), 2012.

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Entrevistar uma pessoa para melhor conhecer outros tempos e outras histórias, a exemplo do que faz a menina ao lado.

Menina entrevistando um idoso. São Paulo (SP), 2015.

Visitar um museu que possibilita estudar a cultura afro-brasileira, a exemplo do que fazem esses alunos de São Paulo (SP), no Museu Afro Brasil.

JUCA MARTINS/OLHAR IMAGEM

Meninos visitam o Museu Afro Brasil no Parque Ibirapuera em São Paulo (SP), 2010.

4. Você já participou de uma atividade parecida com as mostradas nesta página? Se a resposta for sim, você gostou?
5. De qual dessas três atividades você gostaria de ter participado? Por quê?

Respostas pessoais.

ENCAMINHAMENTO

- Estimular a reflexão sobre a pergunta feita de modo recorrente pelos estudantes: pra que estudar História?
- Buscar ampliar o olhar dos estudantes sobre a pesquisa histórica apresentando a eles outras formas de se estudar a História, como a visita técnica a museus ou a feitura de uma entrevista, precedida por uma pauta produzida em grupo pelos próprios estudantes, entre outras.

Imagens em movimento

Vídeo que mostra em detalhes o acervo do Museu Afro Brasil.

- CONHECENDO Museus - Ep. 04: Museu Afro Brasil. 2014. Vídeo (26min1s). Publicado pelo canal Conhecendo Museus FJPN. Disponível em: https://youtu.be/C_utY-J41hMM. Acesso em: 29 ago. 2022.

O vídeo mostra as exposições do Museu Nacional – UFRJ.

- UMA visita mediada ao Museu Nacional – UFRJ. 2015. Vídeo (13min23s). Publicado pelo canal Museu Nacional UFRJ. Disponível em: https://youtu.be/RGUYb-hivrc. Acesso em: 29 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Museu afro

O Acervo do Museu Afro Brasil conserva mais de 8 mil obras que englobam diferentes áreas de múltiplos universos culturais africanos, indígenas e afro-brasileiro. Dividido por meio de Núcleos temáticos, o acervo procura abranger aspectos da arte, da religião afro-brasileira, do catolicismo popular, do trabalho, da escravidão, das festas populares, registrando assim, a trajetória histórica, artística e as importantes influências africanas na construção da sociedade brasileira.

Sua coleção é composta de gravuras, pinturas, desenhos, aquarelas, esculturas, documentos históricos, fotografias, mobiliário, obras têxteis, plumárias, cestarias, cerâmicas, entre outras obras elaboradas desde o séc. XVI até os nossos dias. [...]

Constituído por mais de 300 obras, o núcleo de arte africana tradicional do Museu Afro Brasil abarca obras de dezenas de povos que compõe os principais exemplares desta arte presente em museus. Como não poderia ser diferente, é dada uma atenção especial a povos cuja ligação atlântica com o Brasil em íntimos laços seja historicamente reconhecida. Dentre esses, contamos com obras dos povos: Iorubá, Fon, Bini, Baule, Iaure, Senufo, Attie, Bamana, Dogon, Landuma, Bijagó, Chokwe, Baluba, Bakongo, Suku, Makonde, entre outros.

ACERVO digital. Museu AfroBrasil. São Paulo, [20--]. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital. Acesso em: 29 ago. 2022.

OBJETIVOS

- Evidenciar as mudanças e permanências na História.
- Conceituar História.
- Construir com os alunos a noção de sujeito histórico.
- Trabalhar a noção de tempo e suas dimensões: duração, sucessão e simultaneidade.
- Introduzir a noção de tempo psicológico, tempo cronológico e tempo histórico e de periodização e destacar que o calendário é o resultado de um acordo, uma convenção.

Este capítulo visa colaborar, enfim, para que o estudante identifique diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas), contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI01.

ENCAMINHAMENTO

- Estimular o aluno a perceber que sentimos o tempo passar em diferentes velocidades, conforme a situação em que nos encontramos.
- Comentar que, para o torcedor do time que está ganhando, os cinco minutos finais serão uma eternidade; já para o torcedor do time que está perdendo, serão como um piscar de olhos.

Professor, ao propor que os alunos se imaginem em duas situações diferentes, pretende-se introduzir a noção de tempo psicológico.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA E TEMPO

Observe a imagem com atenção.

CHUNG SUNG-JUN/GETTY IMAGES

▲ Jogadores da seleção brasileira de futebol comemorando um gol. Coreia do Sul, 2022.

1. Copa do Mundo: você está na torcida e sua seleção está ganhando. O relógio informa que faltam cinco minutos para acabar o jogo. Como será que você vai se sentir durante esses cinco minutos finais?
2. Agora, imagine o contrário: sua seleção está perdendo. O que esses cinco minutos vão significar para você?
3. Em que situação você vai sentir o tempo passar mais rapidamente?
4. O que é tempo para você? Qual é a importância do relógio na sua vida? Você tem o hábito de consultar o calendário? Respostas pessoais.

TEXTO DE APOIO

Somos feitos de tempo

Assim como uma sucessão de notas não forma uma música, a sucessão de instantes só adquire sentido numa continuidade que chamamos duração. Uma duração subjetiva, ligada às nossas experiências e aos nossos desejos... "Ainda faltam três dias para começarem as férias!". Você deseja tanto que esses três dias passem rápido que eles vão lhe parecer séculos. O tempo não se deixa atropelar e parece reagir em proporção inversa ao que você deseja.

Você quer que ele corra, e ele se arrasta; você quer que um instante de felicidade dure eternamente, e ele já se acabou. No entanto, na realidade do mundo, esses três dias não passam de três dias, nada mais, nada menos. Uma duração objetiva, mensurável por milhões de relógios. E sua subjetividade que lhe atribui um valor particular, vinculado aos acontecimentos que você vive. O tempo existe em você. Ele é um componente da sua personalidade.

Observando as imagens desta página, é possível perceber que o mundo em que vivemos hoje é muito diferente daquele em que viveram nossos bisavós. De lá para cá, muita coisa mudou.

HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

▲ Retrato de uma menina, cerca de 1890.

BOB THOMAS/POPPERFOTO/GETTY IMAGES

▲ Retrato de uma menina, cerca de 1910.

PROSTOCK-STUDIO/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Retrato de uma menina, cerca de 2020.

Dialogando

Que diferenças você percebe entre o modo de se vestir das meninas à esquerda?

Resposta pessoal.

As mudanças, porém, não ocorreram apenas no modo de se vestir; ocorreram mudanças também no modo de brincar, jogar, estudar e conversar a distância.

H. ARMSTRONG ROBERTS/CLASSICSTOCK/GETTY IMAGES

◀ Menina conversando ao telefone, cerca de 1930.

ESBIN-ANDERSON/EASYPIX BRASIL

Jovem ao telefone, ▶ década de 1990. Note que ela usa um telefone sem fio.

ANDREY_POPOV/SHUTTERSTOCK.COM

◀ Filha, acompanhada da mãe, conversa com o pai em uma chamada de vídeo, em uma fotografia atual.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

O filósofo francês Henri Bergson, no século XX, baseou-se nesse tipo de experiência sensível para pensar o tempo. Segundo ele, a duração vivida nada tem a ver com o tempo medido pelos relógios: os relógios só medem o espaço, isto é, a trajetória regular dos ponteiros num mostrador. Qual é a relação com o tempo vivido? Você sabe que é o mesmo ser desde que nasceu porque você caminha com o tempo, que é percebido por meio de sensações e de lembranças. O tempo em você engorda sem parar no ritmo das emoções que formam a trama de sua vida interior. Se você se depara com uma situação idêntica àquela que viveu um momento antes, a duração que passou entre as duas impossibilita a repetição: depois da primeira vez, você já não é o mesmo, porque viveu emoções que o modificaram.

BAUSSIER, Sylvie. **Pequena história do tempo**. São Paulo: Edições SM, 2005. p. 72.

ENCAMINHAMENTO

- Estimular a leitura atenta das imagens a fim de estabelecer uma comparação entre elas.
- Construir com os alunos o conceito de mudança.
- Comentar que os trajes da menina da fotografia de cerca de 1890 nos levam a pensar um aspecto da sociedade em que ela vivia: a ideia de que a criança era um adulto em miniatura; se fosse mulher, devia vestir-se à semelhança de sua mãe; se fosse homem, à semelhança de seu pai.
- Destacar que o trabalho com as três imagens da parte inferior da página é uma continuação do trabalho iniciado com as três da parte superior, com uma diferença: nas primeiras três imagens, a mudança se deu no modo de se vestir, e, nas últimas, a principal mudança foi no uso da tecnologia, apesar de ser possível analisar mudanças no campo da moda.

Com esta página, pretendeu-se ajudar na construção da noção de mudança – específica da História e decisiva no ensino do componente curricular – por meio da comparação e análise de imagens.

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI01** e da **competência específica 2**.

ENCAMINHAMENTO

Depois de estimular a construção da noção de mudança pelos alunos, agora é a hora de trabalhar outro conceito importante em História: o de permanência.

- Reforçar que a permanência é aquilo que se mantém como antes, apesar da passagem do tempo.
- Aprofundar o assunto acessando o texto: OLINDA (PE). **Iphan**. Brasília, DF, c2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/351/. Acesso em: 15 ago. de 2022.

Imagens em movimento

Série de vídeos produzidos pela Unesco que evidencia as características e os pontos turísticos de cada uma das cidades que integram a lista de patrimônios mundiais da Unesco. No mesmo canal, é possível assistir os vídeos sobre outras cidades, como Olinda (PE), Ouro Preto (MG), Brasília (DF) e São Miguel das Missões (RS).

- CIDADES brasileiras. 2019. 123 vídeos. Publicado pelo canal Visit Brasil. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLLjzD_3-IEyYhW9cMac2gqHttOI7VrqIN. Acesso em: 2 ago. 2022.

O que a História estuda?

Bem, você deve estar se perguntando aonde queremos chegar apresentando todas essas mudanças. Afinal, o que a História estuda?

A História estuda justamente o processo de **mudanças** ocorrido nas sociedades. Incluem-se aí as mudanças no campo da comunicação, da moda, da alimentação, da construção de moradias, do lazer, entre outras.

Mas a História não estuda apenas as mudanças. Estuda também as **permanências**, ou seja, aquilo que, mesmo com o passar dos anos, não mudou ou mudou pouco. Exemplos disso são as construções presentes em algumas cidades brasileiras, como Ouro Preto, São Luís, Olinda, Goiás e Salvador. Repare que elas são muito antigas; foram construídas há muito tempo e preservadas até hoje.

STEFAN EMBER/ALAMY/FOTOARENA

▲ Vista aérea do Largo do Alto da Sé com destaque para a Catedral da Sé, à esquerda, construção iniciada em 1548. Olinda (PE), 2022. O Brasil tem 19 sítios considerados como Patrimônio Mundial da Unesco, dentre os quais estão os centros históricos das cidades de Ouro Preto, São Luís, Olinda, Goiás e Salvador.

TEXTO DE APOIO

Alguns aspectos se destacam com relação a essa questão do tempo para a história. O primeiro diz respeito à permanência e à duração dos fenômenos históricos, das sociedades e das práticas e tradições humanas. O segundo refere-se à mudança, como uma categoria fundamental para se pensar os momentos de transformação, realizada, às vezes, de maneira perceptível e, outras vezes, de maneira imperceptível. As mudanças podem se dar com ou sem o reconhecimento imediato dos sujeitos históricos e podem ser brandas ou constituírem rupturas mais radicais, como as revoluções. O terceiro aspecto nos conduz a um elemento importante para pensarmos os aspectos diacrônicos da história, que podem ocorrer ao mesmo tempo: a simultaneidade. Tal elemento nos permite compreender a diversidade de relatos ou de práticas históricas numa mesma época, bem como de comportamentos dos indivíduos. Em um mesmo período da história, é possível encontrar indivíduos, grupos ou sociedades com diferentes percepções do tempo e com práticas absolutamente diversas (atuais, arcaicas, futuristas etc.).

BENTIVOGLIO, Julio César; MERLO, Patrícia. **Teoria e metodologia da história**: fundamentos do conhecimento histórico e da historiografia. Vitória: UFES; SEAD, 2021. *E-book*. p. 17-18.

A leitura do texto pode contribuir para que os estudantes desenvolvam a **habilidade EF06HI01**.

As permanências também podem ser percebidas nas brincadeiras antigas que continuam sendo praticadas hoje. Pular corda, brincar de peteca, de boneca, de carrinho, de esconde-esconde e de amarelinha são exemplos de permanência.

GERALD BLONCOURT/BRIDGEMAN/FOTOARENA

Crianças brincando de amarelinha. França, 1956.

CLARK GRIFFITHS/GETTY IMAGES

Menina brincando de amarelinha. Estados Unidos, 2016.

Concluindo, a História estuda as mudanças e também as permanências. Procura perceber o modo como as pessoas viviam nos tempos antigos e como vivem hoje, bem como a relação entre aqueles tempos e os tempos atuais. Ou seja, a História estuda o tempo passado e também o presente. Por isso, pode-se dizer que a **História é o estudo dos seres humanos no tempo.**

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção dos alunos para o fato de que, durante muito tempo, os livros escolares enfatizaram as mudanças, as grandes rupturas. De algumas décadas para cá, os historiadores voltaram suas pesquisas também para as permanências.
- Ajudar o alunado a visualizar as permanências na nossa história.
- Refletir sobre a definição de História proposta nesta página lembrando aos alunos que ela é importante, mas não é a única e nem a definitiva.

O imediatismo e o presentismo têm ocupado um espaço tão grande em nossa sociedade que se tornou comum aos professores de História enfrentar certo desdém ou preconceito em relação ao nosso componente curricular. Assim, para enfrentarmos esse desafio, sugerimos primeiramente um trabalho de "desconstrução" da noção de que a História ocupa-se somente do passado, abrindo, com isso, espaço para a construção da ideia de que a História trabalha também com o presente, bem como com a relação entre um e outro.

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente.

Compromisso com o presente não significa, contudo, presentismo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticadas no presente [...]. Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas...

Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se esse fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a História vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. E isso vale tanto para fatos como para processos. [...]

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 23-24.

ENCAMINHAMENTO

- Iniciar a discussão sobre o tema perguntando aos alunos o que eles entendem por História.
- Facilitar a percepção de que o estudo da História nos ajuda a conhecer melhor o nosso povo em interação com os outros povos, o tempo presente e o passado, e a ganhar autonomia e capacidade de crítica. Além disso, estudar História é uma fonte de prazer; prazer de conhecer diferentes povos, culturas e tempos.

Para refletir. c) Comentar que a categoria tempo é central em História. O tratamento de um assunto ou tema em uma perspectiva temporal é privilégio da História. Comentar que, ao levar em conta o tempo em sua análise, o historiador ganha fôlego para aumentar a compreensão sobre um fato, episódio ou época e evita anacronismos. Em vez de avaliar os homens e mulheres do passado com base em categorias atuais, cabe ao historiador se colocar no lugar deles(as) e compreender seu modo de vida.

d) Estimular a reflexão e a autocrítica.

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 6**.

TEXTO DE APOIO

[...] Devemos [nós historiadores] [...] reivindicar com força a necessidade da presença do saber histórico em toda ação científica ou em toda práxis. No domínio da ciência, da ação social ou política, da religião ou da arte – para considerar alguns dos domínios fundamentais –, esta presença do saber histórico é indispensável. De formas diversas, evidentemente. Cada ciência tem o seu horizonte de verdade que a história deve respeitar; a ação social ou política não deve ter a sua espontaneidade entravada pela história, que já não é incompatível com a exigência de eternidade e de transcendência do religioso, nem com as pulsões da criação artística. Mas, ciência do tempo, a história é um componente indispensável de toda atividade temporal. Mais do que sêlo inconscientemente, sob a forma de uma memória manipulada e deformada, não seria melhor que o fosse sob a forma de um saber falível, imperfeito, discutível, nunca totalmente inocente, mas cujas normas de verdade e condições profissionais de elaboração e exercício permitam chamá-lo científico?

De certo modo, parece ser uma exigência da humanidade de hoje, segundo os diversos tipos de sociedade, cultura, relação com o passado, orientação para o futuro que ela conhece. [...] O saber histórico encontra-se, ele próprio, na história, isto é, na imprevisibilidade, o que apenas o torna mais real e mais verdadeiro.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 143-144.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Leia o texto a seguir com atenção.

O que é História?

Diz-se algumas vezes: "A história é a ciência do passado." É [no meu modo de ver] falar errado [...]

Há muito tempo [...] Michelet e Fustel de Coulanges nos ensinaram a reconhecer: o objeto da História é [...] o homem. Digamos melhor: os homens. [...] por trás dos grandes vestígios [...] da paisagem, [...] por trás dos escritos [...] e das instituições [...] são os homens que a história quer capturar. [...].

Michelet e Fustel de Coulanges: importantes historiadores franceses do século XIX.

Do caráter da História como conhecimento dos homens decorre sua posição específica [...].

"Ciência dos homens", dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: "dos homens, no tempo".

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 52-54.

Fac-símile da capa do livro **Apologia da História ou o ofício de historiador**, de Marc Bloch.

a) Que ideia o autor do texto, critica? **a)** Ele critica a ideia de que a História é a ciência do passado.

b) Para o autor do texto, o que é a História? **b)** A História é a ciência dos homens (e mulheres) no tempo.

c) Com base nesse texto e no que você aprendeu sobre o assunto, qual a importância do tempo para a História? **c)** Resposta pessoal.

d) Você tem conseguido usar bem o seu tempo? Tem conseguido conciliar estudo e lazer? **d)** Resposta pessoal.

14

Tempo

Para escrever a História, os seres humanos tiveram de resolver o problema de situar os acontecimentos no tempo. Por isso, ao longo do tempo, criaram diferentes **calendários**, isto é, diferentes modos de contar e dividir o tempo. Para dar início à contagem do tempo, cada povo escolheu uma data que é importante para ele.

Os judeus, por exemplo, começam a contar o tempo a partir da criação do mundo, que para eles se deu no ano 3760 antes do nascimento de Cristo.

DONNA ELLEN COLEMAN/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Menina lendo a Torá, o livro sagrado dos judeus. Israel, 2017.

HAFIZUSSALAM BIN SULAIMAN/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Menina lendo o Corão, o livro sagrado dos muçulmanos. Malásia, 2018.

Já os muçulmanos contam o tempo a partir da ida do fundador da sua **religião**, Maomé, da cidade de Meca para Medina (na atual Arábia Saudita). Esse fato ocorreu no ano 622 depois de Cristo.

Religião: é um conjunto de crenças, normas e valores partilhados por um grupo, uma comunidade ou um povo.

Os cristãos, por sua vez, escolheram o nascimento de Cristo para dar início à contagem do tempo. Por isso, o ano de 2024, para os cristãos, corresponde ao ano de 1402 para os muçulmanos e de 5784 para os judeus.

CREATIVE TOUCH IMAGING LTD./NURPHOTO/GETTY IMAGES

Menino católico rezando ajoelhado. Canadá, 2018. ▶

ENCAMINHAMENTO

- Trabalhar a relação "diferentes culturas – diferentes calendários" a partir dos conceitos de cultura e de diversidade cultural.
- Comparar os dias que, no nosso calendário, são de festas e feriados aos dias especiais nos calendários adotados por outros povos.
- **Tema Contemporâneo Transversal:** o trabalho com esta página mobiliza o tema **diversidade cultural** da macroárea **multiculturalismo**.

Dica de leitura

Neste livro, o autor trata da relação entre passado e presente, bem como dos conceitos de história e memória.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003

EDITORA UNICAMP

TEXTO DE APOIO

História e calendário

O calendário, órgão de um tempo que recomeça sempre, conduz paradoxalmente à instituição de uma história cronológica dos acontecimentos. À data, ao ano e, possivelmente, também ao mês e ao dia agarram-se os acontecimentos. No livro-almanaque europeu, sobretudo no francês, a partir do século XVII e sobretudo do século XVIII, a história torna-se cada vez mais importante, interrompendo "a monotonia das predições astrológicas".

A história dos almanaques e dos calendários é uma história de reis e de grandes personagens, de heróis, antes de mais nada de heróis nacionais. [...]

Na Antiguidade, o calendário foi suporte de um desenvolvimento da história no quadro anual: é o tempo dos anais, que reencontramos, de forma ilustrada, em certos calendários astecas. Hoje, curiosamente, o ano reencontra em parte o seu papel de quadro referencial da história. As grandes enciclopédias publicam um panorama dos principais acontecimentos do ano precedente: o **Book of the Year** da **Encyclopaedia Britannica**, o **Universalia** da **Encyclopaedia Universalis**.

Se, no passado, o calendário misturou a grande e a pequena história, segundo uma lógica que os historiadores de hoje recusam, o mesmo calendário pode hoje, sobretudo se tem em atenção as festas, na sua dupla roupagem de sistema e de objeto, oferecer aos historiadores etnólogos, ou aos etno-historiadores, aquela história do cotidiano, da cultura material da festa, através da qual estes procuram renovar a sua disciplina. História com tempos e ritmos diferentes, ora linear ora repetitiva, que volta a ser do nosso tempo.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 516.

ENCAMINHAMENTO

- Retomar e aprofundar o conceito de calendário.
- Compreender que, no calendário cristão, há os fatos ocorridos antes e depois de Cristo (a.C. e d.C.).
- Esclarecer o uso de algarismos romanos na escrita dos séculos.
- Apresentar a noção de linha do tempo.

+ATIVIDADES

1. Em grupo. Pesquisem calendários de outros povos, como maias, pataxós ou chineses, e escrevam um texto explicando como foram elaborados e como funcionam.

2. Crie uma linha do tempo tendo como marco inicial o seu nascimento. Use fotos ou crie desenhos para ilustrar as datas mais importantes. Respostas pessoais.

Professor, a atividade visa, sobretudo, estimular os alunos a perceberem a sucessão e a duração dos fatos. A partir da representação dos acontecimentos de sua própria vida, espera-se que o aluno vá construindo as noções de anterioridade, posterioridade e contemporaneidade, periodização, continuidades e rupturas.

O trabalho com a dupla de páginas pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI01** e da **competência específica 2**.

O calendário cristão

O calendário cristão é o mais usado no Brasil. Contamos o tempo a partir do nascimento de Jesus Cristo. Para nós, portanto, há os fatos ocorridos antes e depois de Cristo nascer. No caso dos acontecimentos anteriores ao nascimento de Cristo, ao lado da data colocamos a abreviatura a.C. Um exemplo: os seres humanos dominaram o fogo por volta de 500 mil a.C. Já a penicilina foi descoberta em 1928. Isto quer dizer que quando se realizou essa importante descoberta tinham-se passado 1928 anos do nascimento de Cristo.

Ao escrever a data dos fatos ocorridos depois de Cristo, não é necessário colocar a abreviatura d.C. Coloca-se apenas o ano.

Nosso calendário divide o tempo em dia, mês, ano, década (10 anos), século (100 anos) e milênio (1 000 anos). Assim, dizer que estamos em 2024 significa que já se passaram dois milênios e 24 anos do nascimento de Cristo.

O século é uma unidade de tempo muito utilizada pelos historiadores. Geralmente, escrito em algarismo romano: século I, século III, século XX e assim por diante. Há duas regras práticas para saber a que século pertence determinado ano.

 # DICA!

Reportagem sobre o calendário gregoriano.

CALENDÁRIO gregoriano define ano novo. 2013. Vídeo (1min37s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C5Sys9saNrg. Acesso em: 14 jul. 2022.

Linha do tempo da vida de Kauan

Observe a linha do tempo com os acontecimentos importantes da vida de uma pessoa que chamaremos de Kauan.

LOVE/MOMENT/GETTY IMAGES

Ano de nascimento de Kauan.

2010

LOPOLO/SHUTTERSTOCK.COM

Ingresso no 6º ano.

2021

TEXTO DE APOIO

No dia 24 de fevereiro de 1582, o Papa Gregório XIII decretou uma mudança na contagem do tempo. A alteração foi determinada por meio da bula papal chamada "Inter Gravíssimas".

O documento criou o Calendário Gregoriano, para ajustar o ano civil ao ano solar, período que a Terra leva para dar uma volta ao redor do Sol.

A reforma substituiu o Calendário Juliano, que estava defasado em quase uma semana. A mudança estabeleceu uma duração mais exata para o calendário e uma base de cálculo para as festas móveis cristãs, como a Páscoa.

O Calendário Gregoriano começou a valer em outubro daquele mesmo ano. Para que o ajuste fosse feito, dez dias do mês deixaram de existir: o dia quatro pulou direto para o dia 15.

O novo calendário oficial foi adotado primeiro em Portugal, Espanha e Itália, até ser seguido pela maior parte do mundo.

O ano solar é calculado hoje em 365 dias, 5 horas, 48 minutos e 46 segundos.

LEITE, Patrícia. História hoje: há 435 anos calendário gregoriano mudou a forma de contagem do tempo. **RádioagênciaNacional**. Brasília, DF, 24 fev. 2017. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/geral/audio/2017-02/historia-hoje-ha-435-anos-calendario-gregoriano-mudou-forma-de-contagem-do-tempo/. Acesso em: 15 ago. 2022.

a) Quando o ano terminar em 00, é só eliminá-los e o número que sobrar indicará o século. Exemplos:

12~~00~~ → século XII (século doze)

19~~00~~ → século XIX (século dezenove)

b) Quando o ano não terminar em 00, é só eliminar os dois últimos algarismos e somar 1 ao número que sobrou e você terá o século. Exemplo:

19~~95~~ → 19 + 1 = 20 → século XX (século vinte)

É preciso observar ainda que essas regras são válidas para calcular tanto os séculos anteriores quanto os posteriores ao nascimento de Cristo. Para representar e ordenar os fatos em uma sequência cronológica, utiliza-se a linha do tempo. Essa linha pode ser construída usando-se qualquer unidade de tempo: anos, décadas, séculos. Veja um exemplo de uma linha do tempo que utiliza anos. Perceba como a contagem dos anos aumenta em direções opostas a partir do ano em que Jesus nasceu.

NESTA COLEÇÃO AS LINHAS DO TEMPO NÃO ESTÃO EM ESCALA.

KIDSTOCK/BLEND/GETTY IMAGES

Aniversário de 18 anos.

2028

MASKOT/GETTY IMAGES

Aniversário de 30 anos.

2040

JOSE LUIS PELAEZ/BLEND/GETTY IMAGES

Aniversário de 70 anos.

2080

ENCAMINHAMENTO

- Explicar quando um século começa e quando termina.

TEXTO DE APOIO

Outros calendários

O ano no calendário hebreu tem a duração de 354 a 385 dias. Esse calendário, que usa a abreviação "AM" para Anno Mundi, é baseado na crença de que a data da criação do universo ocorreu em 3761 a.C. Hoje esse calendário lunissolar é baseado mais em cálculos do que em observações, sendo oficial em Israel e para atos litúrgicos da fé judaica.

O calendário islâmico iniciou em 622 d.C., o ano em que o profeta Muhammad saiu de Meca para estabelecer-se em Medina. A abreviação "H" ou "AH" é usada após a data, significando "Hégira" ou "Anno Hejira". É um calendário puramente lunar que se repete a cada 30 anos. [...].

O calendário hindu é baseado no início da Era Saka, em 78 d.C. A data original de base para o calendário foi um alinhamento planetário envolvendo Júpiter, em 3102 a.C. [...]

O calendário tradicional zoroastriano é composto por 12 meses de 30 dias. O mês final tem 5 dias "*gatha*" adicionados. Inicialmente, um mês adicional de 30 dias era inserido a cada 120 anos. A base para este calendário é a data da coroação do último rei Sassânida zoroastriano, Yazdegird II, em 631 d.C. Os zoroastrianos iranianos pararam de adicionar esse mês em 1009 d.C. Outros seguidores, na Índia, pararam em 1129 d.C. Em 1906 d.C. foi proposta uma revisão, seguindo o sistema de anos bissextos, como o calendário gregoriano. Esse calendário é usado pelos zoroastrianos em todo o mundo, exceto na Índia.

[...] o calendário da Fé Bahá'í [...] iniciou em 1844, quando um jovem profeta persa chamado O Báb declarou que uma nova era na história da humanidade estava começando e que brevemente um grande "Educador Espiritual" surgiria, para estabelecer uma era de paz e unidade mundial. Para marcar o início desse novo período na história da humanidade, O Báb introduziu um novo calendário, restaurando o ano solar. [...]

ZOTTO, Ozir Francisco de Andrade. De calendário e contagem do tempo. **Bate Byte**. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.batebyte.pr.gov.br/Pagina/De-calendario-e-contagem-do-tempo. Acesso em: 15 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que os povos antigos organizavam seu tempo por meio da observação da natureza e que, atualmente, alguns povos ainda mantêm esse costume.
- Evidenciar que o modo de medir e dividir o tempo varia de acordo com a cultura de cada povo.

Em seus estudos, o historiador francês Fernand Braudel percebeu que os fenômenos históricos possuem durações de ritmos variados e, com base nisso, classificou-os em fenômenos de curta, média e longa duração.

Curta duração: o fato breve, com data e lugar determinados, como a descoberta de uma vacina, a criação da internet, a eleição de um presidente.

Média duração: episódios como a Revolução Francesa (1789-1799), a Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), entre outros. Tais fenômenos são chamados de conjunturais, pois resultam de flutuações no interior de uma estrutura.

Longa duração: fenômenos como o cristianismo ocidental, o capitalismo, entre outros. Tais fenômenos são chamados de estruturais, e, para compreendê-los, é preciso inseri-los na longa duração.

+ATIVIDADES

Grave um áudio de até um minuto falando sobre dois exemplos de mudanças e permanências observados no lugar em que você mora, nos últimos anos.

Produção pessoal.

Professor, esta atividade dá continuidade ao trabalho com os conceitos de mudança e permanência. Solicitando que os alunos mencionem exemplos do ambiente em que vivem, buscamos levar em conta seu conhecimento anterior – que pode resultar tanto do aprendizado formal quanto da sua experiência pessoal de vida, ou mesmo daquilo que aprenderam por outros meios (televisão, revistas, internet, conversas informais etc.). Esse conjunto de conhecimentos adquiridos deve ser usado como ponte para a aquisição de novos conhecimentos. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI01**, da **competência geral 5** e da **competência específica 2.**

O tempo histórico

Como se vê, o tempo cronológico criado pelos seres humanos é o resultado de uma convenção, isto é, de um acordo entre eles. Mas os historiadores não se interessam apenas em situar os acontecimentos no tempo. Interessam-se também pelas mudanças e permanências que ocorreram nas sociedades humanas ao longo do tempo. Esse tempo relacionado às mudanças e permanências na trajetória dos seres humanos na Terra é chamado de tempo histórico.

Mas atenção: as mudanças não ocorrem do mesmo jeito e nem no mesmo ritmo em todo lugar; cada povo tem um tempo e um ritmo que lhe são próprios. Os brasileiros que habitam cidades com muitos prédios, avenidas largas e placas luminosas por toda a parte vivem de um jeito e em um ritmo muito parecido. Eles vivem no mesmo tempo histórico.

Com a informática, a comunicação acontece hoje em um ritmo muito mais rápido daquele de poucas décadas atrás. Observando as imagens a seguir, é possível perceber a presença marcante da informática nas nossas vidas.

GROUND PICTURE/SHUTTERSTOCK.COM

DANIEL CYMBALISTA/PULSAR IMAGENS

▲ Mulher fazendo compras em um supermercado nos Estados Unidos e pagando por meio de uma máquina de cartão (acima, fotografia de 2018) e pessoas recarregando bilhete de transporte público em São Paulo (SP) por meio de um totem (à direita, fotografia de 2012).

TEXTO DE APOIO

O historiador José Carlos Reis analisou em exaustão a questão do tempo na história. De um modo geral, pode-se dizer que existiria um tempo cronológico, construído em torno de convenções e de uma referência que é a medida da volta da terra em torno do sol ou do giro da terra em torno de si mesma. Essa convenção, desenvolvida na era moderna, serve para computar esse tempo cronológico baseado em um calendário solar, típico da civilização ocidental.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Tempo histórico e espaço

Os historiadores, além de se preocuparem em situar as ações humanas no tempo, têm a tarefa de situá-las no espaço. Não se pode conceber um "fazer humano" separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, [...] as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental, p. 207-208).

LEOKLEEMANN/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Avenida Oceânica, em Salvador (BA), 2018.

Responda em seu caderno: segundo o texto, os historiadores se preocupam em localizar as ações humanas:

a) somente no tempo, pois o fazer humano não depende do lugar em que esse fazer ocorre.

b) somente no espaço, pois o fazer humano só depende do lugar em que ele ocorre.

c) no tempo e no espaço, pois esses termos são sinônimos.

d) no tempo e no espaço, pois ambos são importantes no estudo da História.

Alternativa **D**.

Nem todos os habitantes do Brasil vivem do mesmo jeito nem no mesmo ritmo. Os kayabis (indígenas do Rio dos Peixes, no norte do Mato Grosso), por exemplo, vivem em um tempo histórico diferente do dos habitantes de grandes cidades brasileiras. Observando o calendário dos kayabis, percebe-se que eles organizam sua vida com base nos acontecimentos naturais, isto é, guiam-se pelo **tempo da natureza**.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

Diferentemente de árabes, chineses ou maias, por exemplo, que seguem um calendário lunar, que, por conseguinte, possui um cômputo diferenciado para as semanas, meses e anos. Ao lado do tempo cronológico haveria outro, o tempo, humano, que expressa aspectos biológicos e cognitivos do desenvolvimento dos indivíduos e que incorpora marcas de subjetividade, uma vez que se baseia em experiências e vivências individuais, em eventos importantes para aquele sujeito e que não necessariamente coincide com o tempo da sociedade. Por fim, haveria ainda o tempo histórico, no qual o presente se coloca em contato com o passado, narrando-o e analisando-o, ligando experiências do passado com experiências do presente. Esse tempo histórico seria quase um terceiro tempo, supra-histórico. Ler um livro de história é um modo de acionar esse tempo que se preserva, colocando-nos em contato com o passado.

BENTIVOGLIO, Julio César; MERLO, Patrícia. **Teoria e metodologia da história**: fundamentos do conhecimento histórico e da historiografia. Vitória: UFES; SEAD, 2021.p. 14-15. *E-book*.

ENCAMINHAMENTO

Para refletir. Tempo e espaço são noções decisivas na educação histórica.

O trabalho com a seção pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

+ATIVIDADES

Classifique os episódios históricos a seguir conforme sua duração.

a) Guerra Fria (1945-1989).

b) Escravidão no Brasil.

c) Conquista da Copa do Mundo de futebol, em 2018, pela seleção francesa.

Respostas:

a) Média duração.

b) Longa duração.

c) Curta duração.

Dica de leitura

Organizado por Leandro Karnal, o livro é uma reunião de 14 textos de professores que apresentam experiências e debates teóricos acerca do ensino de História.

- KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

EDITORA CONTEXTO

ENCAMINHAMENTO

- Esclarecer que o povo kayabi tem um calendário que divide o tempo com base nos acontecimentos naturais.
- Comparar o modo de os kayabi contarem e dividirem o tempo com o modo ocidental.
- Ampliar o conhecimento sobre o povo kayabi, acessando o material: KAIABI. **Povos Indígenas no Brasil**, [*S. l.*, 21--?]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi. Acesso em: 15 ago. 2022.

Professor, caso considere conveniente, lembrar os alunos de que os kayabis vivem no mesmo tempo cronológico que outros povos, mas em um tempo histórico diferente.

Imagens em movimento

Vídeo sobre o tempo indígena.

- CICLOS Anuais dos povos indígenas do Rio Tiquié - Calendário Indígena. 2020. Vídeo (5min56s). Publicado pelo canal InfoAmazonia. Disponível em: https://youtu.be/KQJVB62XX7g. Acesso: 15 ago. 2022.

+ATIVIDADES

Se você pudesse sugerir um novo tipo de calendário para a contagem do tempo, como seria esse calendário?

Resposta pessoal.

TEXTO DE APOIO

Tempo indígena

Nós, Pankararu, nos orientamos pelo sol, a lua e as estrelas. Cortar madeira, fazer plantios e outras atividades são baseadas nas fases da lua.

Assim é o tempo: senhor do mundo. Deus, senhor do tempo, que determina a vida do povo Pankararu.

E assim todos esses elementos constituem a cultura Pankararu em toda a sua existência. [...]

Quando a cigarra canta representa que o ano seguinte será um ano bom. Quando a mata zoa, a chuva cai. Se o cupim urra, teremos muita chuva e, se o fura barreira faz sua casa dentro do rego, não haverá chuva. Se a abelha encapa seus filhos, o ano é muito bom para plantação.

Nós entendemos que o tempo representa tudo que está a nossa volta, porque só através do tempo é que podemos planejar as tarefas do nosso dia a dia. E como o tempo está sempre variando, entender as variações do tempo e os fenômenos naturais é muito importante para nós. [...].

CADERNO do Tempo: Professoras e professores indígenas em Pernambuco. 2. ed. Belo Horizonte: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006. p. 9, 18.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** a leitura do texto mobiliza o tema **diversidade cultural** da macroárea **multiculturalismo**.

Calendário do povo kayabi

Os kayabis vivem no tempo da natureza.

ILUSTRAÇÕES: MOZART COUTO

▲ Cheia dos rios, desova dos peixes (janeiro).

▲ Frutas silvestres (fevereiro).

▲ Roçada de mato bruto (março).

▲ Festa indígena, colheita de arroz (abril).

▲ Baixada no rio, Primavera, Dia das Mães (maio).

▲ Pescaria de linhada, Festa Junina, colheita (junho).

▲ Época de caça de aves e outros animais, coleta de frutas caseiras (julho).

▲ Tempo de frutas silvestres (agosto).

ILUSTRAÇÕES: MOZART COUTO

▲ Primeira chuva, plantação (setembro).

▲ Mês das crianças, colheita do mel (outubro).

▲ Desbroto das roças, coleta de castanhas e frutas silvestres (novembro).

▲ Milho-verde, melancia, coleta de castanhas (dezembro).

Fonte: TREIN, Hans (org.). **Território e tempo na afirmação da identidade kayabi**. São Leopoldo: Oikos, 2008. (Caderno para a Semana dos povos indígenas 2006, p. 12-13).

Imagens em movimento

Vídeo sobre a colheita dos frutos sagrados da aldeia dos Tremembé da Barra do Mundaú.

- BATIPUTÁ: a colheita do fruto sagrado dos tremembés Part. 1 | Série Reportagem. 2021. Vídeo (4min38s). Publicado pelo canal TV Ceará. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-h7SKC-ByMs. Acesso em: 15 ago. 2022.

+ATIVIDADES

O tempo africano engloba o passado, o presente e o futuro. Segundo os historiadores africanos Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo, o tempo nem é linear e nem tem uma direção única. Leia o que eles dizem sobre o assunto.

O tempo africano

[...] As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. [...] Quando o imperador do Mali, Kankou Moussa (1312-1332), enviou um embaixador ao rei do Yatenga para pedir-lhe que se convertesse ao islamismo, o chefe Mossi respondeu que antes de tomar qualquer decisão ele precisava consultar seus ancestrais. Percebe-se aqui como o passado, através do culto, está diretamente ligado ao presente [...].

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 24-25.

a) Consulte um dicionário e escreva o significado de "contemporâneo".

b) Localize e transcreva a frase que justifica a afirmação: "As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente".

c) Escreva em seu caderno a afirmativa correta.

O rei Yatenga respondeu ao pedido do embaixador de Kankou Moussa afirmando que só tomaria uma decisão após consultar seus:

I. ancestrais.
II. irmãos.
III. filhos.
IV. primos.

Respostas:

a) Contemporâneo: que ou o que é do tempo atual.

b) "Elas [as gerações passadas] permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam."

c) Afirmativa **I**.

- **Tema Contemporâneo Transversal**: a atividade mobiliza o tema **diversidade cultural** da macroárea **multiculturalismo**.

ENCAMINHAMENTO

O termo "Idade Média" foi inventado por pensadores europeus, chamados de humanistas, que viveram na segunda metade do século XV. A ideia era dar um nome ao período intermediário entre o que eles chamavam de Idade Antiga e a época em que eles viviam, à qual eles deram o nome de "Idade Moderna".

Isso mesmo, esses pensadores que viveram na segunda metade do século XV se julgavam modernos, palavra que para eles significava ser atual, de hoje. Tais pensadores admiravam os gregos e romanos da Idade Antiga, mas tinham desprezo pelo que chamaram de Idade Média. E manifestavam esse desprezo chamando-a de Idade das Trevas, Noite dos 1000 anos etc. Apesar disso, essa periodização e o preconceito em torno da Idade Média persistiram até os nossos dias.

Atualmente, muitos historiadores questionam essa periodização e a visão negativa que os humanistas tinham da Idade Média. E argumentam que o medievo foi uma época de muitas e importantes criações, como a universidade, os óculos, os talhares, o uso de vidros nas janelas e o livro (tão útil a uma formação cidadã).

Nós apresentamos essa divisão porque ela aparece em muitos livros e revistas de História. Conhecê-la facilita a compreensão e a produção de textos históricos.

O historiador francês Jacques Le Goff não se restringiu a criticar essa periodização tradicional; propôs uma nova: uma "longa Idade Média", que iria do século IV ao XIX. Para ele, os aspectos que caracterizam essa "longa Idade Média" são:

- do ponto de vista das ideias, a hegemonia do cristianismo e da crença na luta entre Deus e Diabo;
- sob o ângulo social, a existência de três grupos principais: sacerdotes, guerreiros e camponeses;
- no que diz respeito à saúde, o medo da peste e o aparecimento dos primeiros hospitais;
- quanto aos transportes, a grande importância da carroça e do cavalo;
- com relação à cultura, a lenta alfabetização e a crença no milagre.

Uma periodização

Para facilitar o estudo da História, os historiadores do século XIX dividiram a longa trajetória humana sobre a Terra em cinco grandes períodos, que estão representados a seguir.

DEAG. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES

PIERRE BRIOLLE/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES

© ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

PRÉ-HISTORIA

Do surgimento do gênero *Homo*, há cerca de 2 milhões de anos, até a invenção da escrita, ocorrida por volta de 3500 a.C. Na imagem, pintura de cerca de 17 mil anos na caverna de Lascaux, na França.

IDADE ANTIGA

De 3500 a.C. até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C. Na imagem, detalhe de vaso grego do século VI a.C.

IDADE MÉDIA

De 476 até a invasão da cidade de Constantinopla (atual Istambul) pelos turcos, em 1453. Na imagem, ilustração do século XV.

Repare que essa periodização considera as sociedades sem escrita (ágrafas) sociedades sem história.

Os historiadores atuais não aceitam essa divisão entre Pré-História e História, porque consideram que:

- as conquistas humanas anteriores à escrita (como o domínio do fogo, a invenção da roda, a prática da agricultura) são tão importantes quanto as posteriores;
- os povos que não desenvolveram a escrita também possuem uma história movimentada, que precisa e pode ser melhor conhecida.

O trabalho com esta página permite a exploração da **competência específica 6**, ao promover a reflexão crítica sobre periodização em História.

ÓLEO EM TELA, 275 CM × 215 CM, DE ELISABETH LOUISE VIGEE-LEBRUN. PALÁCIO DE VERSAILLES, PARIS. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

CARLOS EBERT/OLHAR IMAGEM

IDADE MODERNA

De 1453 até o início da Revolução Francesa, em 1789. Na imagem, pintura de 1787.

IDADE CONTEMPORÂNEA

De 1789 até os dias atuais. Na imagem, grafite em João Pessoa (PB), 2011.

A divisão da História em quatro períodos também é criticada pelos historiadores atuais, porque:

1º) essa divisão valoriza os fatos importantes para os povos da Europa e desconsidera o que se passava, por exemplo, na África ou na Ásia;

2º) os criadores dessa periodização (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) consideravam a fonte escrita (uma carta, um decreto, um testamento) muito mais importante do que as outras fontes, como uma imagem, o fragmento de uma escultura, uma pintura em cavernas, entre outras.

Para os historiadores atuais, as fontes não escritas (fotografias, pinturas, ruínas de moradias, entrevistas) são tão importantes quanto as escritas para o conhecimento da História.

Então, por que estudar essa periodização? Essa periodização é muito usada em textos de livros, revistas, jornais, por isso é importante conhecê-la.

Dica de leitura

De maneira íntima e não acadêmica, Jaime Pinsky apresenta o que entende por história, traçando seus limites e potencialidades.

- PINSKY, Jaime. **Por que gostamos de história**. São Paulo: Contexto, 2013.

EDITORA CONTEXTO

ENCAMINHAMENTO

Professor, as imagens ajudam a retomar o conceito de permanência.

TEXTO DE APOIO

Na configuração do tempo cronológico existe ainda o problema da periodização. A "tradição escolar", respaldada pela produção historiográfica, [...] tem-se utilizado da divisão de períodos organizados de acordo com a lógica eurocêntrica, seguindo o modelo francês, que inclui povos considerados significativos na formação do "mundo ocidental cristão" – espaço atualmente compreendido pela França, Alemanha, Inglaterra e norte da Itália – e exclui, na maioria das vezes, os demais europeus, também os da Península Ibérica e Balcânica. Por exemplo, a idade antiga da tradição escolar corresponde apenas à Antiguidade clássica, restrita a alguns povos em torno do Mediterrâneo, excluindo as demais populações, mesmo as "civilizadas e letradas", como as da Ásia e da América. A Idade Média, centrada no mundo do cristianismo romano, fornece poucos indícios para a compreensão das contribuições históricas dos cristãos bizantinos, dos povos islâmicos e dos reinos e tribos africanos que viveram na mesma época, cujos contatos foram fundamentais nas mudanças europeias e na configuração do mundo moderno.

Organizar os estudos de História por períodos é importante, mas depende das marcas de referência. Podem-se estabelecer novos critérios quando se criam novos temas e se pretende escapar do domínio da lógica eurocêntrica.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 212-213.

ENCAMINHAMENTO

2. As imagens ajudam a retomar o conceito de permanência.

As atividades desta dupla de páginas querem contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI01**.

Dica de leitura

Os autores tratam do fazer histórico e do trabalho com a história em sala de aula, criticando as perspectivas positivistas de interpretação do passado.

- PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

EDITORA CONTEXTO

TEXTO DE APOIO

Ouro Preto e as primeiras representações da cidade histórica

Em 1897 é fundada Belo Horizonte. Ouro Preto adentra um período de ostracismo e melancolia. No entanto, o esquecimento que espreitava a cidade atuará como catalisador de sua reinvenção: lutar contra o esquecimento motivou a construção de uma nova visão sobre a antiga capital mineira; seu passado torna-se o motivo de sua preservação arquitetônica. De cidade jogada no limbo do tempo, Ouro Preto transformar-se-ia em suporte de uma memória histórica e coletiva, ou seja, um "lugar da memória". Aqui, o perigo da ruína completa e do esquecimento gera as condições de construção de uma imagem histórica. Justamente por ter perdido seu papel de centralidade política, e adentrado um período de perdas econômicas, é que Ouro Preto irá constituir-se como um "lugar da memória". A perspectiva da ruína e do esquecimento atua em função de sua rememoração e de seu simbolismo histórico: a cidade passa a ser vista como vestígio de um passado porque atesta em sua materialidade as mudanças que se deram no tempo, isto é, ela serve como prova, como testemunho da passagem e das cisões temporais pelas quais a história se constrói.

Já não mais sendo a capital de Minas Gerais, mas sendo uma cidade "antiga", e representando, pela sua arquitetura, a imagem de um mundo pretérito, Ouro Preto será pronunciada como a cidade guardiã de uma memória histórica que resiste aos processos sociais destrutivos do mundo moderno. O "lugar da memória" surge, assim, do que sobrevive, ou remanesce, ao tempo destruidor da modernidade. [...]

O paradoxo de tal equação está no fato de que os mesmos fatores que contribuem para o esquecimento, para a ruptura do presente com o passado, [...] servem como êmulos na reconstrução desse passado [...].

NATAL, Caion Meneguello. Ouro Preto e as primeiras representações da cidade histórica. **Urbana**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-20, abr. 2013. p. 5.

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1. Conclui-se que ocorreram mudanças tecnológicas que influenciaram o modo como as pessoas brincam (aviãozinho simples de madeira/aviãozinho que funciona com bateria).

1 O que se pode concluir observando os brinquedos a seguir?

PETR BONEK/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Garota brincando com avião de madeira em fotografia atual.

VSTOCK/GETTY IMAGES

▲ Garoto brincando com avião eletrônico em fotografia atual.

2 Observando as imagens de Ouro Preto (MG) no passado e no presente, o que é possível concluir? **2.** Pode-se concluir que a cidade é, ainda hoje, parecida com o que era no século XIX.

AQUARELA SOBRE PAPEL, 56,5 CM × 66,4 CM. MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO, MG

▲ **Vista de Vila Rica**, de Henry Chamberlain, século XIX. Em 1823, Vila Rica passou a ser denominada Ouro Preto.

GIGI PEIS/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Ouro Preto [MG], 2019.

3. A História estuda as mudanças e as permanências ocorridas nas sociedades humanas ao longo do tempo.

3 A atividade **1** mostra imagens de mudanças ocorridas em brinquedos; já a atividade **2** mostra o exemplo de um lugar que, mesmo com o passar do tempo, continua parecido com o que era há dois séculos. Afinal, o que a História estuda?

4 As fotografias com menção à data e ao local são importantes fontes históricas. Observe as fotografias a seguir. **4. a)** A da esquerda é uma fotografia em preto e branco que mostra um aspecto da Avenida Paulista, em 1902. A da direita é uma fotografia colorida e atual da mesma avenida.

BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

▲ Avenida Paulista, em São Paulo (SP), c. 1902. Fotografia de Guilherme Gaensly.

FRED S. PINHEIRO/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Avenida Paulista, em São Paulo (SP), 2018.

a) Que diferenças podemos notar entre essas imagens?

b) Essas fotografias ajudam a contar a história da Avenida Paulista? Por quê? **4. b)** Sim, porque através delas podemos perceber as mudanças ocorridas com o passar do tempo nesta importante avenida da cidade de São Paulo.

5. c) Depende do ano em que o livro está sendo usado. Se o ano for 2024, por exemplo, os judeus estarão em 5784.

5 Sobre a criação de diferentes calendários por diferentes povos, responda:

a) O que é um calendário? **5. a)** É um modo de contar e dividir o tempo.

b) Em que ano se encontram hoje os muçulmanos?

c) E os judeus, em que ano se encontram? **5. b)** Depende do ano em que o livro está sendo usado. Se o ano for 2024, por exemplo, os muçulmanos estarão em 1402.

6 Observe o quadro com os símbolos de diferentes religiões. **6. a)** A cruz é um símbolo cristão; o crescente com a estrela, muçulmano; e a estrela de Davi, judeu.

Povo	Cristãos	Muçulmanos	Judeus
Símbolo			

EDITORIA DE ARTE

a) Identifique cada um dos símbolos presentes no quadro.

b) Monte um quadro em seu caderno e preencha-o com o marco que cada povo (judeus, cristãos e muçulmanos) escolheu para dar início à contagem do tempo no seu calendário.

6. b) Judeus: criação do mundo. Cristãos: nascimento de Cristo. Muçulmanos: ida de Maomé de Meca para Medina.

ENCAMINHAMENTO

3. Estamos adotando aqui o conceito de História formulado por Marc Bloch em seu livro **Apologia da História**.

4. a) Pode-se chamar a atenção dos estudantes para outras diferenças tais como: na fotografia da esquerda, a Avenida Paulista é uma via residencial, com vários casarões de barões do café e está envolvida por muitas árvores. Já na fotografia da direita, que é recente, vemos a Avenida Paulista repleta de prédios comerciais, com poucas árvores e trânsito de veículos.

4. b) Comentar que o estudo das mudanças ao longo do tempo é específico da História.

TEXTO DE APOIO

História na sala de aula

O que mudou nesses últimos anos? [...]

Qual deveria ser [...] o novo modelo para a História? Que perguntas deveríamos fazer ao nosso passado, ao nosso presente e ao nosso futuro? [...]

[...] precisamos nos basear em dois princípios:

1. edificar o próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível; e

2. realizar sempre uma abordagem comparativa.

Trata-se, portanto, de ensinar aos alunos não a contemplar o "edifício da História" como algo já pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício.

Até agora a História era ensinada como se se tratasse de quadros já acabados. Cenas que eram apresentadas aos alunos como se fossem *slides*, para, a partir daí, tecer algumas considerações sobre como se chegou a essas mesmas cenas [...].

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista não significa ensinar as soluções, nem significa mostrar aonde se chegou num determinado momento histórico, nem sequer significa dar algumas explicações sobre como e por que se chegou naquele ponto. Isso é importante, mas [...] hoje já não é suficiente.

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e a compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 76-78.

ENCAMINHAMENTO

9. Ao estimular os alunos a compararem suas linhas do tempo, pretende-se ajudá-los na aquisição da noção de simultaneidade.

A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI01.**

Dica de leitura

Neste livro, a autora apresenta uma linha do tempo de invenções empreendidas ao longo da história, dividida em dez categorias: alimentação, artes, comunicação, dinheiro, guerras, habitação, religião, saúde, transporte e vestuário.

- LIMA, Claudia de Castro. **Linha do tempo**: uma viagem pela história da humanidade. São Paulo: Panda Books, 2008.

7 Sobre o calendário cristão, responda.

7. a) Usamos a sigla a.C. para os acontecimentos ocorridos antes de Cristo e a sigla d.C. para aqueles ocorridos depois de Cristo.

a) Como registramos os fatos ocorridos antes de Cristo? E os ocorridos depois?

b) A que século pertencem os seguintes anos:

- 1922 Século XX.
- 1453 Século XV.
- 1789 Século XVIII.
- 27 a.C. Século I a.C.
- 507 a.C. Século VI a.C.
- 1348 Século XIV.

c) Organize as datas do item anterior em ordem cronológica. **7. c)** 507 a.C.; 27 a.C.; 1348; 1453; 1789; 1922.

d) Em que século estamos? **7. d)** Século XXI.

8 Para situar os fatos históricos no tempo, usamos anos, décadas, séculos, milênios etc. Retome as explicações sobre as formas de contar e dividir o tempo e responda em seu caderno considerando a contagem de tempo do calendário cristão.

a) Há quantos anos se deu o nascimento de Cristo? **8. a)** A resposta dependerá do ano em que o material estiver sendo usado.

b) Há quantas décadas se deu esse fato? **8. b)** Há mais de 202 décadas.

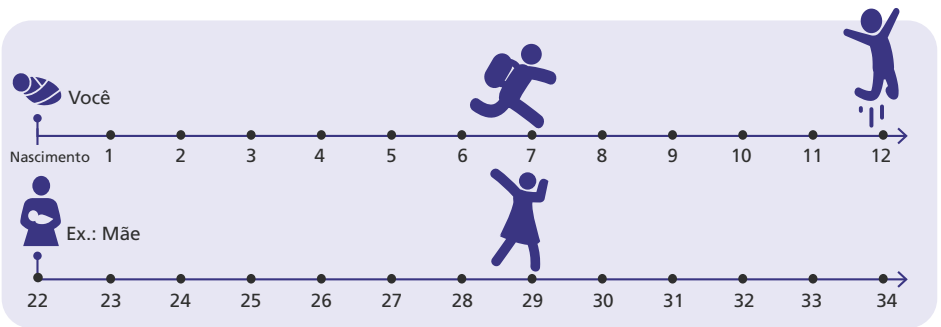
c) Há quantos séculos? **8. c)** Há mais de 20 séculos.

d) Há quantos milênios? **8. d)** Há mais de dois milênios.

9 Usando uma cartolina branca, construa duas linhas do tempo: uma com fatos da sua vida; outra, com fatos da vida de uma pessoa adulta importante para você (mãe, pai, avós, tios, padrinhos etc.). Ilustre suas linhas do tempo com fotografias e desenhos.

Dicas para elaborar linhas do tempo: **9.** Produção pessoal.

- faça duas linhas ocupando toda a largura da cartolina;
- divida essas linhas em partes iguais; em uma delas, comece a contagem do tempo no ano de seu nascimento e, na outra, inicie com a idade que a pessoa adulta tinha quando você nasceu;
- pesquise e assinale fatos importantes ocorridos na sua vida e na dela;
- compare as linhas do tempo feitas por você com as de um colega e aponte uma semelhança e uma diferença entre elas.



EDITORIA DE ARTE

10 Como você viu neste capítulo, o povo kayabi vive no tempo da natureza. O que isso significa?

10. Significa que os kayabis organizam sua vida com base nos acontecimentos naturais: cheias dos rios, baixada do rio, primeira chuva etc. Por isso, dizemos que o povo kayabi guia-se pelo tempo da natureza.

TEXTO DE APOIO

A relação entre o Tempo e a História é tema inesgotável, com questões, problemas e propostas analíticas, campo de conflito insolúvel entre filósofos e historiadores, que pode ser explorada sob múltiplos aspectos, cada uma delas aparentemente encerrada em si mesma, e na prática inter-relacionada com todas as outras. [...]

Para historiadores, tempo é tanto o elemento de articulação da/na narrativa historiográfica como é vivência civilizacional e pessoal. Para cada civilização e cultura, há uma noção de tempo, cíclico ou linear, presentificado ou projetado para o futuro, estático ou dinâmico, lento ou acelerado, [...] ponto de partida para a compreensão da relação Homem – Natureza e Homem – Sociedade na perspectiva ocidental.

Tempo é palavra de muitos significados, e em alguns deles empregado como sinônimo de passado, ciclos, duração, eras, fases, momentos ou mesmo história, o que contribui para o obscurecimento das discussões teóricas dos historiadores sobre ele, e acaba confundindo o público leitor. [...]

Qualquer que seja a temporalidade escolhida pelo historiador, ela passa a integrar o objeto de estudo desde a seleção do tema, na escolha das fontes – escritas, iconográficas, objetos tridimensionais, no viés analítico do campo, no conceitual teórico selecionado; fica interiorizada no objeto, e os marcos de periodização, datas iniciais e finais do estudo, são apenas recortes temporais, que devem guardar coerência interna, e não elementos de explicação causal.

A passagem da História para as Histórias; do Tempo da História, linear, progressivo, teleológico para as temporalidades da História são transformações que estão integradas no campo neste início do século XXI e se projetam para os próximos anos, em prospectiva.

GLEZER, Raquel. Tempo e História. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 23-24, out. 2002. p. 23

II. Leitura e escrita em História

Cruzando fontes

Leia os trechos a seguir com atenção.

FONTE 1

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
Todos os dias, antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder

NELSON STANISCI JUNIOR/FOLHAPRESS

▲ Banda Legião Urbana em 1986.

TEMPO perdido. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Renato Russo. *In*: DOIS. Rio de Janeiro: EMI, 1986. 1 CD, faixa 6.

FONTE 2

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; [...]

Tempo de chorar, e tempo de rir;
tempo de prantear, e tempo de dançar;

Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; [...] (ECLESIASTES 3: 1-5).

ECLESIASTES. *In*: BÍBLIA *on-line*. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/ec/3/1+?q=tudo+tem+o+seu+tempo. Acesso em: 15 jul. 2022.

LILIGRAPHIE/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Bíblia.

a) Qual é o assunto da fonte **1**? **a)** A fonte **1** trata da passagem do tempo.

b) Como você interpreta a frase "Não temos tempo a perder"? **b)** Resposta pessoal.

c) Qual o assunto da fonte **2**? **c)** A ideia de que tudo deve acontecer a seu tempo.

d) O trecho da fonte **2** é um texto religioso? Justifique.

e) Em que os trechos das fontes **1** e **2** se assemelham? **e)** Ambos falam sobre o tempo.

f) Em que esses trechos são diferentes?

d) Sim, pois foi retirado da Bíblia e, além disso, afirma: "há tempo para todo propósito debaixo do céu".

f) O trecho da fonte **1** sugere a ideia de aproveitar o tempo intensamente; já o da fonte **2** afirma que existe um tempo predeterminado para fazermos cada coisa.

TEXTO DE APOIO

Música é linguagem. Assim, devemos expor o jovem à linguagem musical de forma a criar um espaço de diálogo a respeito de música e por meio dela. Como acontece com qualquer outra linguagem, cada povo, grupo social ou indivíduo tem sua expressão musical. Portanto, cabe ao professor, antes de transmitir sua própria cultura musical (no caso, relacionada ao conhecimento histórico), pesquisar o universo musical ao qual o jovem pertence e, daí, encorajar atividades relacionadas com a descoberta e construção de novas formas de conhecimento por meio da música.

[...]

No ensino de História, a linguagem musical pode ser utilizada de várias maneiras. O exercício de análise da letra de uma canção, do gênero musical e dos diferentes sons produzidos do ponto de vista ilustrativo e, principalmente, de identificação da mentalidade predominante em determinado momento é de extrema relevância para a construção do conhecimento histórico.

Outra possibilidade, ainda mais abrangente, é a análise de documentos musicais à luz de um eixo temático. Essa prática permite não só o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação do documento musical, mas também a compreensão de conceitos históricos subjacentes às músicas escolhidas. [...]

Todo esse percurso de utilização do documento musical à luz do ensino de História nos leva a buscar respostas para determinadas indagações, como: quais elementos históricos podem ser destacados por professores e alunos na utilização da linguagem musical no âmbito da sala de aula? Quais os diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos nas representações históricas desses jovens estimulados pela linguagem musical? Independentemente das reflexões suscitadas por essas indagações, vale a pena ressaltar que a música, mais do que um recurso didático-pedagógico ou uma fonte documental, é arte e envolve o lúdico. [...]

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 61, 65, 76.

ENCAMINHAMENTO

Cruzando fontes. **a)** O autor do trecho sugere que não há como deter o tempo.

b) O autor sugere a ideia de que devemos aproveitar ao máximo o tempo que temos.

f) Os itens dessa atividade podem contribuir para a construção do bloco conceitual semelhanças e diferenças, que é importante que seja retomado e aprofundado pelos estudantes.

Professor, se considerar oportuno, reproduzir a música **Tempo perdido**: LEGIÃO Urbana – Tempo Perdido (letra). Vídeo (5min2s). Publicado pelo canal Gootie Music. Disponível em: https://youtu.be/-nUgmTsruzE. Acesso em: 15 ago. 2022.

O uso de diferentes fontes no ensino de História pode contribuir para uma aprendizagem mais dinâmica e participativa.

OBJETIVOS

- Apresentar o conhecimento histórico como uma construção.
- Construir com os alunos a noção de sujeito histórico.
- Conhecer os diferentes tipos de fontes históricas.
- Trabalhar as noções de cultura, cultura material, cultura imaterial e a noção de que não há uma cultura superior à outra.

Este capítulo visa colaborar para que os estudantes identifiquem a gênese da produção do saber histórico e analisem o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. Assim, contribuímos para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidade:** EF06HI02.

ENCAMINHAMENTO

- Apresentar aos alunos a ideia de que o ofício do historiador é semelhante ao do detetive. Ambos investigam o ocorrido a partir dos vestígios deixados pelos seres humanos em sua passagem pela Terra.
- Partir da cena fictícia de um assalto a uma joalheria e dos vestígios deixados pelos assaltantes pode ajudar o alunado a compreender o papel do historiador. O detetive, no caso, usa os vestígios que encontrou para construir suas hipóteses. O historiador, por sua vez, age da mesma forma: usa todas as pistas deixadas por um indivíduo, um grupo ou um povo para construir a sua versão da História.

CAPÍTULO 2

FONTES E CONHECIMENTO EM HISTÓRIA

Observe a imagem a seguir e descubra pistas que podem ser usadas para identificar os assaltantes da joalheria e prender a quadrilha. Luvas, pegadas, boné, picareta etc.

28

Imagens em movimento

Entrevista com a historiadora Maria Helena Capelato sobre o papel do historiador como investigador.

- HISTÓRIA: o ofício do historiador – Maria Helena Capelato. 2015. Vídeo (29min6s). Publicado pelo canal Univesp. Disponível em: https://youtu.be/deVwuwS5Gqg. Acesso em: 15 ago. 2022.

As fontes da História

O trabalho do historiador é semelhante ao do detetive. Ao investigar um caso, o detetive usa os vestígios deixados pelos envolvidos, como um fio de cabelo, um brinco, uma lata vazia... O historiador age da mesma forma: utiliza todos os vestígios ou pistas disponíveis para construir um conhecimento sobre a História. Os vestígios (escritos, imagens, objetos etc.) produzidos pelas pessoas na sua passagem pela Terra são chamados de **fontes históricas**.

As fontes históricas podem ser **escritas**, **visuais**, **orais** ou da **cultura material**.

Cédulas de identidade, diários, leis etc. são exemplos de fontes escritas.

DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento [...].

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários [...];

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se [...]

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

Trecho do **Estatuto da Criança e do Adolescente**, aprovado em 13 de julho de 1990. O estatuto é um exemplo de fonte histórica escrita.

Fotografias, pinturas, desenhos, cartões-postais são exemplos de fontes visuais.

PROSTOCK-STUDIO/SHUTTERSTOCK.COM

Uma fotografia é um exemplo de fonte visual. Estados Unidos, 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Apresentar o conceito de fontes históricas: vestígios deixados por um povo, um grupo ou uma pessoa na passagem pela Terra.
- Informar que, durante muito tempo, os historiadores consideraram o documento escrito oficial como a única fonte histórica efetivamente confiável. O documento escrito era a prova do real. A partir do final dos anos 1920, com a renovação dos estudos de História, levada adiante pela Escola dos Annales, outras fontes históricas, como a imagem, a entrevista e a cultura material, passaram a ser consideradas fontes igualmente importantes.
- Encaminhar a leitura compartilhada do texto, com o objetivo de compreender o que são as fontes históricas e identificar os diferentes tipos de fontes.
- Destacar o fato de que todos os indícios são importantes para resgatar uma história, ou seja, uma foto com menção de data e local pode ser tão importante quanto uma certidão de batismo ou de casamento.
- Estimular os alunos a construírem a noção de fonte histórica.
- Enfatizar a importância social de um documento oficial, como o **Estatuto da Criança e do Adolescente**.
- **Temas Contemporâneos Transversais:** o trabalho com o **Estatuto da Criança e do Adolescente** contribui para o desenvolvimento da macroárea **cidadania e civismo**.

O trabalho com essa página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 1** e da **competência específica 6**.

Dica de leitura

Neste livro, os autores desenvolveram atividades didáticas e miniprojetos com base em diferentes fontes históricas, para auxiliar os professores em sala de aula.

- ABUD, Kátia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Carlos de Melo. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção ideias em ação).

EDITORA CENGAGE CTP

ENCAMINHAMENTO

- Expor o alunado ao contato com uma fonte oral é uma oportunidade para que perceba que é possível construir conhecimento a partir dela.
- Ressaltar que o conhecimento acumulado pelos mais velhos é uma importante fonte histórica. Pode-se ter acesso a ele por meio de um depoimento, uma entrevista, entre outros.
- Facilitar aos alunos a percepção de como o historiador opera para construir uma versão da história que escolheu estudar.

Dica de leitura

Este livro é indicado para historiadores e professores, uma vez que aborda os usos, métodos e técnicas de consulta, manuseio e análise de fontes históricas.

- PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

Cantigas, lendas, entrevistas são exemplos de fontes orais. Nas sociedades que não usam a escrita é quase sempre pelos mais velhos que os mais novos ficam sabendo da história de seu povo. As lembranças dos mais velhos são, portanto, uma fonte para o conhecimento da História.

HALFPOINT/SHUTTERSTOCK.COM

A entrevista é um exemplo de fonte oral. A menina grava e depois transcreve a entrevista. Eslováquia, 2021.

FERNANDO BUENO/TYBA

Brinquedos, móveis, vestimentas etc. são fontes da **cultura material** de um grupo ou povo e, como tal, também são importantes fontes históricas.

A bombacha (calça larga presa ao tornozelo por botões), a bota e a cuia de beber o chimarrão (bebida feita com as folhas da erva-mate) são exemplos de fontes da cultura material dos gaúchos. Podemos usá-las para o estudo sobre eles. Canela (RS), 2016.

TEXTO DE APOIO

A realização de entrevistas

A entrevista de História oral é, antes de mais nada, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e muitas vezes de gerações diferentes. Em geral o entrevistado é colocado diante de uma situação *sui generis*, na qual é solicitado a falar sobre sua vida a uma pessoa quase estranha e ainda por cima diante de um gravador ou câmera. Por isso, convém reservar um tempo relativamente longo para a realização da entrevista. [...] Muitas vezes ocorre de entrevistado e entrevistador encontrarem-se várias vezes, como no caso das entrevistas de história de vida.

Essa é uma das diferenças entre a entrevista de História oral e a entrevista jornalística, cuja duração em geral é limitada pelo espaço disponível nos meios de comunicação. Outra diferença consiste no fato de o pesquisador se adequar ao ritmo do entrevistado, que estabelece qual será o percurso da lembrança e da construção do pensamento. É sempre bom esperar que o entrevistado conclua seu raciocínio antes de formular nova pergunta. E se a resposta se afastar do que foi perguntado, isso pode ter um significado particular. Por que determinado assunto é aprofundado em uma ocasião e não em outra? Como interpretar períodos de silêncio?

O entrevistador deve treinar sua sensibilidade para reconhecer os fatores que influenciam o andamento da entrevista e levá-los em conta quando de sua análise. Em uma relação de entrevista, o que se diz depende sempre de a quem se diz. [...]

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 178-179.

O conhecimento histórico

O termo história vem do grego antigo e significa, entre outras coisas, "procura", "pesquisa". Portanto, para os antigos gregos, historiador é aquele que pesquisa, investiga, procura saber. Hoje, História é o nome dado a uma disciplina que estuda os seres humanos no tempo e no espaço. E a palavra historiador passou a significar profissional formado em universidade cujo trabalho é pesquisar e escrever sobre o passado e o presente e as relações entre um e outro.

De um modo simplificado, o conhecimento histórico é construído por meio dos passos a seguir.

Passo 1: o historiador escolhe o assunto que quer conhecer e delimita o tempo. Um exemplo: ele quer conhecer como viviam as jovens em cidades brasileiras nos anos 1980: o dia a dia, o estudo, a diversão, o namoro etc.

Passo 2: o historiador reúne as fontes históricas que irá utilizar: textos, revistas, jornais, fotografias, objetos, entrevistas com senhoras que naquele tempo eram adolescentes.

Passo 3: lê, ouve, vê e organiza esse material todo e verifica se as fontes são confiáveis.

Passo 4: usando o método histórico, constrói uma interpretação sobre como viviam as adolescentes brasileiras nos anos 1980.

Ao final do trabalho, o historiador **não** constrói uma verdade completa ou definitiva; o que ele constrói é uma versão da História, que pode ser criticada e/ou superada por novas pesquisas.

JARI HINDSTROEM/SHUTTERSTOCK.COM

Adolescente vestida como nos anos 1980.

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar para os alunos que a escolha e o cruzamento das fontes históricas fazem parte do ofício do historiador.
- Apresentar o conhecimento histórico como uma construção.

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 1** e da **competência específica 6**.

Imagens em movimento

Vídeo sobre o Museu da Pessoa, que destaca a importância de se preservar os depoimentos das pessoas como fontes históricas, uma ferramenta na produção do conhecimento.

- CONHEÇA o Museu da Pessoa. 2020. Vídeo (2min14s). Publicado pelo Canal Curta! Disponível em: https://youtu.be/7vMg0sufdCs. Acesso em: 15 ago. 2022.

Vídeo com comentários do historiador Dr. João Carlos de Souza (UFGD) sobre o trabalho com as fontes históricas.

- HISTORIADOR Dr. João Carlos de Souza. O trabalho com as fontes históricas. 2016. Vídeo (10min4s). Publicado pelo canal Sérgio Rocha – História e educação. Disponível em: https://youtu.be/fkES037mKeU. Acesso em: 15 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um "pequeno historiador", uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história. Henri Moniot resume corretamente a função do documento para o historiador:

"O saber histórico é o produto de fontes [...] e de uma crítica, vinda do historiador, um especialista, que explora seu conteúdo! [...] Mas não é preciso advertir que o trabalho do historiador não pode estar limitado a isso. Nada é uma fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que fornece uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica. Os registros e marcas do passado são a sua matéria-prima. O historiador diante dessa matéria-prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas. Mas é preciso, inicialmente, saber o que esta fonte dizia antes aos outros, como era usada para outra coisa, ou seja, é preciso adquirir conhecimento sobre ela (isto significa que o historiador já possui conhecimento da história da época em que o documento foi produzido) e, a partir desses dados obtidos, talvez essa fonte possa fornecer e acrescentar novas ou algumas informações para a pesquisa. [...]"

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental, p. 328-329).

ENCAMINHAMENTO

- Explorar a ideia de que os alunos são protagonistas da construção do conhecimento e sujeitos históricos.
- Enfatizar que as pessoas comuns também fazem história; a exemplo das crianças mostradas nesta página.
- Salientar que os fatos do dia a dia também têm importância para a História.

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 6**.

Dialogando. A ideia é instigar a curiosidade intelectual dos alunos, o gosto por conhecer algum aspecto da vida em sociedade. A seção pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 3**.

Imagens em movimento

O professor Maurício Cardoso (USP) e a professora Carla Reis Longhi (PUC-SP) conversam com Silvio Bock sobre os desafios da profissão de historiador.

- OFÍCIO do historiador. 2020. Vídeo (28min15s). Publicado pelo canal História USP. Disponível em: https://youtu.be/P25wV-us86k. Acesso em: 15 ago. 2022.

TEXTOS DE APOIO

Hoje, o desafio de usar diferentes documentos como fonte de produção para o conhecimento histórico e também como veículo para o ensino da História é amplamente debatido. Da mesma forma, busca-se diversificar as possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com as expectativas e a cultura do aluno. Uma das fontes mais interessantes para trabalhar em sala de aula é o conteúdo de documentos guardados na casa do próprio aluno.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula, p. 127).

Outro exemplo: imagine que daqui a 100 anos um historiador queira descobrir os divertimentos prediletos das crianças no Brasil de hoje. Então, após percorrer os passos 1, 2 e 3 citados na página anterior, o historiador identifica quais divertimentos são mais praticados pelas crianças, classifica, associa, relaciona, compara, analisa e, assim, vai construindo uma versão a respeito do assunto.

Dialogando Resposta pessoal.

Se você fosse um historiador, que assunto gostaria de pesquisar? Por quê?

RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

BLUE IMAGES/CORBIS/GETTY IMAGES

WAVEBREAKMEDIA/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Crianças de diferentes lugares brincando, 2017.

Acumular, guardar e selecionar documentos não é privilégio apenas de pessoas ilustres. Todo indivíduo, em algum momento de sua existência, por uma razão qualquer, realiza esse exercício.

Ao longo de nossas vidas, em diferentes situações do cotidiano, estamos guardando e selecionando papéis, fotografias, contas, cartões-postais, cartas. [...]

Cada vez mais as pesquisas educacionais, na área de História, destacam a importância de trabalhar os conteúdos a partir das experiências de vida dos alunos. Tomando essa perspectiva para o ensino da disciplina, poderemos romper com um ensino comumente denominado tradicional, cujos conteúdos privilegiados são os que explicam a genealogia da nação, e exaltação dos grandes acontecimentos, as realizações dos personagens mais importantes, uma história que está longe da vida cotidiana dos alunos.

GERMINARI, Geyso Dongley. Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de história. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula, p. 128).

A colaboração de outros profissionais

Para construir um conhecimento sobre determinado povo ou episódio, o historiador necessita do saber elaborado pelos profissionais de outras áreas, como os **geógrafos** e os arqueólogos. Os arqueólogos estudam os povos que desapareceram por meio dos vestígios materiais deixados por eles, como restos de casas, instrumentos de trabalho, pinturas feitas em rochas, vasos, entre outros. O pedaço de um machado de pedra escavado por um arqueólogo e examinado em laboratório pode nos contar sobre a idade daquela pedra e o modo de vida do povo que utilizou aquele machado. Vasos, potes e jarros para beber água estão entre os achados mais comuns nas escavações arqueológicas, porém são poucos os encontrados inteiros.

Assim, incorporando os saberes acumulados por outros estudiosos, o historiador vai aumentando seu conhecimento sobre os seres humanos e sua trajetória ao longo do tempo.

Geógrafo: denominação do especialista formado em Geografia; que estuda o espaço geográfico.

 # DICA!

O vídeo apresenta possibilidades de atuação do arqueólogo.

PROFISSÕES: arqueólogo. 2012. Vídeo (7min16s). Publicado pelo canal Univesp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jZhdBygroBc. Acesso em: 18 jul. 2022.

HELMUT CORNELIUS/ALAMY/FOTOARENA

▲ Arqueólogo marinho no momento da descoberta de um tesouro que inclui moedas de ouro, no Mar Mediterrâneo. Turquia, 2014.

Imagens em movimento

Episódio do programa "De lá pra cá", que conta a trajetória e o trabalho do geógrafo Milton Santos.

- MILTON Santos (1/2) – De lá pra cá. 2011. Vídeo (13min24s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://youtu.be/MvVGWG8NxQw. Acesso em: 15 ago. 2022.

Vídeo de uma equipe brasileira em uma expedição arqueológica na região de Luxor, no Egito.

- PESQUISADORES da UFMG realizam descoberta no Egito. 2019. Vídeo (4min18s). Publicado pelo canal TV UFMG. Disponível em: https://youtu.be/tB5qCLxUHQI. Acesso em: 15 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Quando o arqueólogo escava, ele não produz "dados" no sentido literal do termo, estes não estão prontos à espera de observadores que apenas os coletam no registro arqueológico. Os dados são construções contemporâneas, frutos da prática interpretativa dos arqueólogos ao escavar os sítios e ao analisar os restos materiais obtidos a partir de determinados métodos de análise. Então, a essência dos dados é como representação dos fatos e os métodos da arqueologia é que produzem tais informações.

[...]

Quando os atores da história não estão ao alcance das mãos do historiador, este se volta para os locais depositários dos registros das ações humanas passadas como os arquivos municipais, estaduais, nacionais, públicos ou privados, em busca de suas fontes. Assim também o arqueólogo prospecta e escava os arquivos depositados no solo, em busca de dados sobre sociedades pretéritas.

A experiência em campo ou 'o estar em campo' não significa meramente definir a logística, as estratégias ou os métodos mais adequados, ou ainda, as técnicas pertinentes para abordar o registro arqueológico e o como documentar as nossas descobertas. Hoje, seguindo as tendências dos últimos anos na arqueologia, o campo é uma instância de reflexão teórica e interpretação e não simplesmente um momento de execução das diversas técnicas de coleta. O campo significa também as relações com as comunidades locais, suas interpretações do passado e seus interesses políticos e sociais.

COPÉ, Silvia Moehlecke; ROSA, Carolina Aveline Deitos. Arqueologia como uma prática interpretativa sobre o passado no presente: perspectivas teórico-metodológicas. ***In***: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PINTO, Célia Regina Jardim. (org.). **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 97-124.

ENCAMINHAMENTO

- Questionar a ideia de que a História é um produto da ação de "grandes homens" e facilitar aos alunos a compreensão da história como processo no qual interferem múltiplos sujeitos, individuais e coletivos.
- Mediar o diálogo levando o alunado a compreender que todos nós fazemos História.
- Construir o conceito de sujeito histórico, como sugere o texto a seguir.

TEXTO DE APOIO

Os sujeitos históricos podem ser entendidos como sendo os agentes da ação social, que se tornam significativos para o estudo da História, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais, que atuam em grupo ou isoladamente e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser: trabalhadores, patrões; escravos, reis, camponeses; crianças, mulheres, velhos; prisioneiros; partidos políticos, grupos de reivindicações etc.

SILVA, Lulia Queiroz. **Caderno do educador(a)**: história. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa, p. 9).

+ATIVIDADES

Observe a si próprio: suas roupas, seus sapatos, seus brincos, seus óculos, sua mochila... Cada um desses elementos conta um pouco sobre você, não é mesmo? Depois de observá-los com atenção, responda ao que se pede.

a) Os elementos observados são de qual tipo de fonte?

b) O que é possível saber a seu respeito com base na observação dos objetos que você está usando ou carregando?

Respostas:

a) Esses elementos são fontes da cultura material, também chamadas de fontes materiais.

b) Resposta pessoal.

Quem faz a História?

A História não é feita apenas pelos grandes personagens (reis, generais, presidentes), mas por todos nós; isto é, por pessoas como você, seu professor, a diretora, o prefeito etc.; grupos, como os de artesãos, idosos, soldados, empresários, mulheres, crianças etc.; instituições sociais como a Igreja, a Câmara dos Deputados, o Exército etc.

Assim, pode-se dizer que você, seu professor, seus parentes, os artistas, os políticos, a Igreja e o Exército, todos, portanto, são sujeitos da História.

Professor, comentar com os alunos que o celular conta um pouco sobre a comunicação no nosso dia a dia; os enfeites (brincos, anéis, bonés etc.) revelam o "estilo adotado" por pré-adolescentes e adolescentes de hoje; o modo de se vestir indica a moda predominante no grupo ao qual pertence. Se os alunos usarem uniforme, essa vestimenta também pode indicar algumas características da escola.

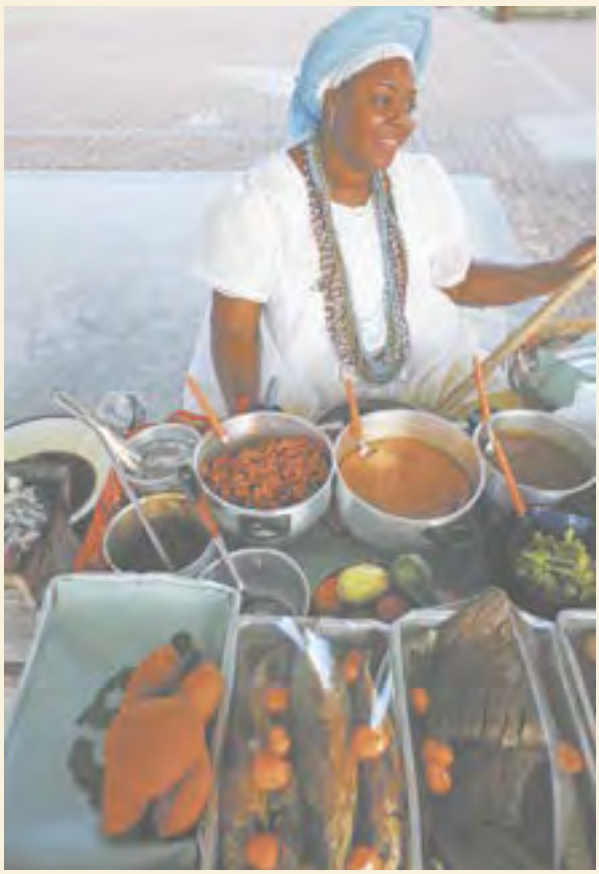
PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Sujeitos da História

Por História, entende-se o estudo da ação dos seres humanos ao longo do tempo. Em outras palavras, não existe História sem sujeito, sem uma pessoa ou um grupo social responsável pelas ações. Veja, por exemplo, esta cena de trabalho em Salvador, na Bahia. Observe a imagem, leia a legenda e reflita. Depois, monte um quadro em seu caderno como o do modelo abaixo e, numa segunda coluna, complete-o com as informações pedidas.

FABIO COLOMBINI



Local e data: Salvador (BA), 2009.
Cena retratada: vendedora de acarajé e seu tabuleiro com ingredientes que compõem esse prato típico da Bahia.

Vendedora de acarajé. Salvador (BA), 2009.

Sujeito principal: mulher negra que ganha a vida como vendedora.
Sua importância na história do trabalho da Bahia: a imagem mostra o modo como muitas pessoas ganhavam e ganham a vida em Salvador, atualmente.

Sujeito da História

Local e data
Cena retratada
Sujeito principal
Sua importância na história do trabalho da Bahia

ENCAMINHAMENTO

Para refletir. É interessante notar que, na época da escravidão, muitos africanos ou seus descendentes viviam vendendo produtos pelas ruas da cidade. A prática do comércio de rua por afrodescendentes é, portanto, uma atividade antiga em Salvador; o que mudou, atualmente, foram os tipos de produtos à venda e o contexto.

TEXTO DE APOIO

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na interrelação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Conceber a História como o resultado de sujeitos históricos implica não atribuir o desenrolar do processo como sendo ação da vontade de instituições, como o estado, os países, a escola etc., ou resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos), como sistemas, capitalismo, socialismo etc. Perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais, no tempo.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 45-46.

ENCAMINHAMENTO

1. Professor, neste momento da aula, sugere-se comentar que, para estudar a História, o pesquisador se vale dos mais variados vestígios deixados pelos seres humanos na sua passagem pela Terra. Outra possibilidade é trazer para sala de aula textos, objetos, fotografias, áudios, vídeos pessoais, e estimular os estudantes a fazerem perguntas para essas fontes, tais como: o que é isso? Quando foi feito? Como foi feito? Do que é feito? A quem pertenceu ou pertence? É antigo ou atual? E, assim, ajudá-los a perceber a gênese da produção do saber histórico.

2. b) Professor, sugere-se fazer uma exposição e convidar os estudantes a apreciarem e a conhecerem melhor as histórias dos colegas.

As atividades **1**, **2** e **3** querem contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI02**.

TEXTO DE APOIO

Os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos "diretamente" da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. E tudo pode ser visto pelos meios de comunicações e representado pelo cinema, com um grau de realismo impressionante. Cada vez mais, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns. Esse fenômeno, já secular, não pode passar despercebido pelos historiadores, principalmente para aqueles especializados em História do século XX.

As fontes audiovisuais e musicais ganham crescentemente espaço na pesquisa histórica. Do ponto de vista metodológico, são vistas pelos historiadores como fontes primárias novas, desafiadoras, mas seu estatuto é paradoxal. Por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhes são exteriores. A questão, no entanto, é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos. Tanto a visão "objetivista" quanto o estigma "subjetivista" falham em perceber tais problemas.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-236.

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1. Esses vestígios ou pistas recebem o nome de fontes históricas.

2. a) Certidão de nascimento, fotografias, desenhos, brinquedos, calçados, roupas, depoimentos de familiares, entre outros.

2. b) Produção pessoal.

3. Eles recorrem a outras fontes: fósseis, restos de moradias, de fogueiras, instrumentos de trabalho, pinturas feitas em rochas (rupestres), entre outras. Os historiadores da chamada "Pré-História" recorrem também às pesquisas dos arqueólogos, profissionais que se valem da cultura material em seu trabalho investigativo.

1 Assim como o detetive, o historiador investiga um fato ou episódio através de vestígios. Que nome damos a esses vestígios ou pistas?

2 Nossos avós, pais, amigos, você, todos nós temos uma história. Nossa casa, nossa escola, nossa comunidade também têm uma história. Enfim, todos e tudo têm uma história. Sobre o assunto, responda.

a) Que fontes você usaria para conhecer melhor a sua história? Cite três exemplos.

b) Produza uma sequência fotográfica com legendas curtas para ajudar a contar a sua história. Cole essas imagens em uma folha de papel ou cartolina. Escreva seu nome, ano e, em um dia combinado, apresente seu trabalho.

3 A escrita foi desenvolvida pelos seres humanos por volta de 3500 a.C. Como será que os historiadores fazem para estudar a vida dos povos que viveram antes do desenvolvimento da escrita?

4 Observe as imagens a seguir e classifique-as como fontes escritas, visuais, orais ou materiais.

a)

ALEJANDRO ZAMBRANA/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Fotografia da Catedral Metropolitana de Brasília (DF), 2022.

c)

MARCO ANTONIO SA/PULSAR IMAGENS

▲ Renda de bilro, obra da artesã Maria Estela Carvalho da Silva. Aquiraz (CE), 2018.

b)

CÂMARA DOS DEPUTADOS

◀ Fac-símile da capa do **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

4. a) Fonte visual.
4. b) Fonte escrita.
4. c) Fonte material.
4. d) Fonte visual.

d)

© KOBRA. EDUARDO/ AUTVIS, BRASIL, 2022. FOTO: TALES AZZI/PULSAR IMAGENS

▲ Mural em homenagem a Oscar Niemeyer, obra de Eduardo Kobra. São Paulo (SP), 2019.

4. e) Fonte material.

e)

RISKA/GETTY IMAGES

▲ *Videogame*. Estados Unidos, 2020.

4. f) Fonte oral.

f)

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

▲ Entrevista em São Paulo (SP), 2013.

5 Leia com atenção um trecho de um poema de Ruth Rocha.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. Ilustração: Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 6.

a) Qual é o assunto do trecho do poema?

b) Que tipo de fonte histórica é o trecho do poema?

5. a) Direitos das crianças.

5. b) É uma fonte escrita.

6 Copie no caderno as afirmativas verdadeiras e, em seguida, corrija as falsas.

a) A História é uma ciência exata que chega a verdades definitivas.

6. F; V; V; F.

b) Em seus trabalhos, os historiadores consultam diferentes fontes históricas: documentos escritos, como leis e cartas; documentos visuais, como fotografias e filmes; fontes orais, como entrevistas e depoimentos; fontes materiais, como objetos e utensílios; enfim, tudo o que puder servir de pista sobre o passado.

c) O resultado do trabalho do historiador depende das fontes que selecionou, do método que utiliza, da época em que está vivendo e das perguntas que faz.

d) A História é feita somente por reis, generais e políticos importantes.

7 Joana é uma historiadora e quer conhecer mais sobre os esportes que as crianças dos anos 1960 praticavam em suas aulas de Educação Física. Copie no caderno os passos que ela deve seguir na ordem em que eles devem ocorrer. **7.** Na sequência: **D, C, B** e **A.**

a) Construir uma versão da história com base no método histórico.

b) Selecionar e interrogar as fontes com as quais vai trabalhar.

c) Reunir as fontes históricas que vai utilizar.

d) Definir o tema que quer conhecer.

ENCAMINHAMENTO

6. a) Correção: a História é uma ciência humana que chega a verdades parciais. **Professor**, comentar que a versão que um historiador constrói sobre um determinado episódio pode ser, e é quase sempre, relativizada ou contestada à luz de novas pesquisas.

d) Correção: a História não é feita apenas pelos grandes personagens, mas por todos nós.

+ATIVIDADES

O texto a seguir é um trecho de uma entrevista com o historiador Stuart B. Schwartz. Leia-o com atenção.

[Pergunta] [...] O que de fato mudou no ofício do historiador nos últimos cinquenta anos, do ponto de vista [...] da pesquisa? Há mudanças significativas?

[Resposta] Sim, a digitalização. Comecei na época da máquina de escrever, depois passei para a máquina de escrever elétrica e depois para os primeiros computadores. Tenho acompanhado essas transformações tecnológicas, e vejo o seu impacto na pesquisa. [...] Tudo alterou completamente o nosso modo de trabalhar. Os estudantes agora fazem pesquisa com *laptops* e vão para o arquivo fazer um *scan*. [...].

SCHWARTZ, Stuart B. O ofício do historiador hoje. [Entrevista cedida a] Iris Kantor e Monica Dantas. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 89, mar. 2011. p. 168-169.

a) Segundo o professor Schwartz, o que mudou no ofício do historiador?

b) Quais mudanças o autor aponta nas pesquisas históricas dos dias atuais?

Respostas:

a) A mudança mais significativa foi a digitalização dos documentos.

b) O uso de computadores para realizar pesquisas e o uso de *scanner* para digitalizar documentos em vez de copiá-los a mão.

ENCAMINHAMENTO

8. a) Espera-se que os alunos apontem diversos tipos de fontes, como escritas, visuais, orais e da cultura material.

8. b) Respostas possíveis: carteiras (fontes materiais); fotografias, vídeos (fontes visuais); entrevistas (fontes orais); arquivos com documentos da escola (fontes escritas).

9. A intenção da atividade é ajudar os alunos na construção da noção de sujeito individual e sujeito coletivo. Ampliar a compreensão fornecendo exemplos, tais como o de crianças e o coletivo de mulheres (ONGs).

10. b) Professor, retomar com o alunado que a História é feita por todos nós. Chamar a atenção para a participação de pessoas de diferentes idades, cores e origens sociais na passeata.

10. c) A intenção da atividade foi promover a cultura da paz, tal como proposto pela ONU.

11. Professor, a intenção é deixar registros variados a respeito da vida dos alunos da turma para serem "desenterrados" sete anos depois. Esses vestígios vão servir de fontes históricas para o estudo e conhecimento dos pensamentos, gostos, preferências e opiniões da turma do 6º ano.

9. A História é feita por todos nós. Crianças, mulheres, homens, pessoas comuns; grupos, como estudantes, militares, operários, políticos, entre outros; e instituições sociais, por exemplo, a Igreja, a Câmara dos Deputados etc.

8 **Em dupla**. Vamos supor que você e seus colegas queiram estudar a história de sua escola.

a) Que tipos de fontes vocês usariam para estudá-la? Expliquem. **8. a)** Resposta pessoal.

b) Classifiquem os tipos de fonte utilizadas por vocês. **8. b)** Resposta pessoal.

9 Quem faz a História? Dê exemplos de indivíduos, grupos e instituições.

10 Observe esta fotografia com atenção.

ANA CAROLINA FERNANDES/FOLHAPRESS

▲ Manifestação no Rio de Janeiro (RJ), 2007.

a) O que a fotografia mostra? **10. a)** Mostra adultos, crianças e adolescentes participando juntos de uma manifestação pela paz.

b) Com base na imagem, é possível perceber que todos nós fazemos História? Justifique. **10. b)** Sim.

c) **Em dupla**. Debatam a frase escrita na faixa e elaborem um comentário sobre a importância de manifestações como essa no mundo atual. **10. c)** Resposta pessoal.

11 Vamos brincar de fazer uma cápsula do tempo! Depositem em um recipiente vestígios da vida de vocês no presente: textos, fotografias e um *pen drive* com áudios, vídeos e depoimentos feitos por vocês. Daí, enterrem essa "cápsula do tempo", que só poderá ser aberta quando vocês estiverem no terceiro ano do Ensino Médio. **11.** Produção pessoal.

TEXTO DE APOIO

História e imagem

Recentemente, muitos historiadores têm se preocupado com examinar as relações entre sua disciplina e as imagens. [...]

[...] Certamente, de início, a ilustração agia com direção fortemente ideológica, mas não é menos considerável seu peso negativo, quando o papel que ela desempenha é o de mera confirmação muda de conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, o que é pior, de simples indução estética em reforço ao texto, ambientando afetivamente aquilo que de fato contaria. [...]

O pior, entretanto, é contemplar o desperdício de um generoso potencial documental.

Há exceções, entretanto, que merecem atenção. As iniciativas em torno da história da fotografia e da imagem fotográfica são consistentes, aqui e em outras plagas. É o campo que melhor absorveu a problemática teórico-conceitual da imagem e a desenvolveu intensamente, por conta própria. É também o campo que mais tem demonstrado sensibilidade para a dimensão social e histórica dos problemas introduzidos pela fotografia, multiplicando-se os enfoques: ideologia, mentalidades, tecnologia, comercialização, difusão, variáveis políticas, instituição do observador, estandardização das aparências e modelos de apreensão visual, quadros do cotidiano, marginalização social [...]. É também a fotografia que provocou o maior investimento em documentação, com a organização de bancos de dados, a maioria já informatizados (grandes coleções institucionais de iconografia urbana, álbuns de família, documentação de categorias sociais, eventos ou situações – como guerras, conflitos, migrações, fome, pobreza etc.). [...]

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul. 2003. p. 19,21.

II. Integrando com Língua Portuguesa

Caverna

Houve um dia,
no começo do mundo,
em que o homem
ainda não sabia
construir sua casa.
Então disputava
a caverna com bichos
e era aí sua morada.
Deixou para nós
seus sinais,
desenhos desse mundo
muito antigo.
Animais, caçadas, danças,
misteriosos rituais.
Que sinais
deixaremos nós
para o homem do futuro?

MURRAY, Roseana. **Casas**. Belo Horizonte: Formato, 2009. p. 23.

DANIEL CYMBALISTA/FOTOARENA

▲ Bule de cerâmica da Serra da Capivara (PI), feito na atualidade, com desenho de pintura rupestre, 2019.

a) De que grupo humano está falando a autora?
a) Dos grupos de caçadores-coletores do Paleolítico, que moravam em cavernas ou em abrigos feitos de galhos de árvores e peles de animais.

b) Qual o significado da palavra "sinais" no poema?
b) Sinais são as pinturas e desenhos elaborados pelos primeiros seres humanos.

c) Dê exemplos de alguns sinais que nós deixaremos para as gerações futuras.
c) Resposta pessoal.

d) O que um pesquisador que viver daqui a 100 anos poderá saber sobre os nossos tempos?
d) Resposta pessoal.

Imagens em movimento

Reportagem sobre uma manifestação de crianças para oficializar um parque em São Paulo.

- CRIANÇAS fazem manifestação pela oficialização do Parque Augusta. 2016. Vídeo (2min11s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://youtu.be/J-rOXSulQGo. Acesso em: 15 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Conhecendo a fauna pelo olhar

A capacidade humana de representar o pensamento abstrato ocorreu por meio da arte pré-histórica. Mas afinal, por que os pré-históricos pintavam ou gravavam? Que mensagem poderia estar gravada nas rochas? Os registros rupestres iniciaram por volta de 30 a 25 mil anos a.C. em nível global, e não podem ser entendidos apenas pela cultura de difusão de ideias, mas também por origens biológicas, que são indicadoras de marcadores culturais. Nossa própria memória, com fragilidade, indica(va) de forma prática que a transmissão oral não é suficiente para a preservação da tradição do coletivo. Com o aumento de conjunturas sociais, como o descobrimento do fogo, técnicas para cortar, amolar e rasgar, o homem, pela experiência, fixou sua criatividade nas suas tecnologias: passou a confeccionar lanças, manter o fogo aceso e registrar graficamente seus pensamentos, fronteiras, medos e direitos.

[...] O que resistiu no tempo foram partes gráficas do, para nós, distinto mundo simbólico, que foi uma construção e acumulação cultural, ao contrário do que enxerga-se hoje, como resultado final. Os registros rupestres são únicos, sendo raros os painéis repetidos (parece errônea esta afirmativa), mas o que se repete são a ideia e os comportamentos; mais que a subjetividade, o que os formadores queriam dizer precisamente se perdeu no tempo, nunca se saberá. [...]

Partimos do princípio de que os registros rupestres são formas de comunicação das sociedades que os fizeram. E pela trajetória de Pessis na Serra da Capivara, Piauí, desde 1980, a arte rupestre é entendida com duplo valor: a materialidade com base nos primeiros desenhos na história cultural, e fonte informativa de como os problemas técnicos eram solucionados para um produto final, ou seja, a trajetória dos grafismos [...].

PEREIRA, Thiago; LESSA, Simone Narciso. Um bestiário pré-histórico? A pré-história através das pinturas rupestres. **Revista de História da Arte e Arqueologia**, Campinas, n. 21, p. 28-51, jan./jun. 2014. p. 31-32.

OBJETIVOS

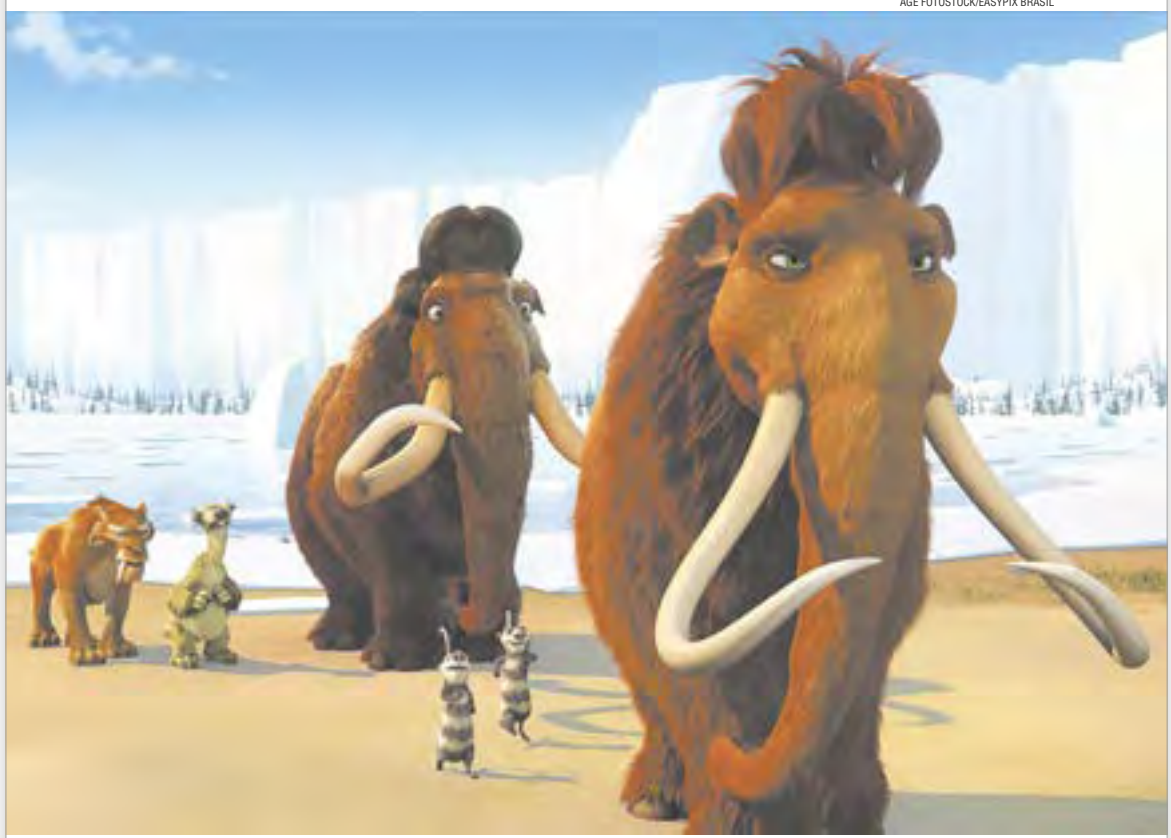
- Apresentar o criacionismo e a sua versão atual.
- Trabalhar o evolucionismo e o conceito de seleção natural.
- Trabalhar o conceito de fóssil e os modos de vida dos primeiros hominídeos.
- Comparar o modo de vida dos seres humanos do Paleolítico com o dos seres humanos do Neolítico, evidenciando a importância do domínio do fogo e do desenvolvimento da agricultura e do pastoreio.
- Trabalhar a passagem da aldeia à cidade, destacando a especialização do trabalho, o comércio e a centralização do poder.
- Compreender a noção de metalurgia e a importância dos metais e seus usos.
- Conhecer as principais hipóteses sobre os caminhos percorridos pelos primeiros povoadores da América e os debates sobre o assunto.
- Trabalhar a noção de sítio histórico.
- Facilitar a compreensão de que a África é o berço da humanidade.
- Conhecer os estudos de Walter Neves e de Niède Guidon e a luta cidadã dessa arqueóloga brasileira.
- Destacar a importância econômica do turismo cultural a partir da crítica feita por Niède Guidon.
- Caracterizar os modos de vida de povoadores das terras onde hoje é o Brasil.

Este capítulo visa, enfim, facilitar o conhecimento das hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana, das teorias sobre a origem do homem americano, bem como dos possíveis caminhos percorridos pelos primeiros povoadores da Terra. Assim, contribuímos para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

CAPÍTULO 3

OS PRIMEIROS POVOADORES DA TERRA

AGE FOTOSTOCK/EASYPIX BRASIL



1. Você já assistiu ao filme? De onde esta cena foi tirada? **1.** Resposta pessoal.

2. Conhece os personagens que aparecem nela? **2.** Resposta pessoal.

3. Teste seus conhecimentos: tente adivinhar quais personagens desta lista aparecem na cena:

I. Scrat;
II. Manny;
III. Lenny;
IV. Sid;
V. Oscar;
VI. Diego.

3. Alternativas **II**, **IV** e **VI**.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
- **Habilidades:** EF06HI03, EF06HI04, EF06HI05 e EF06HI06.

TEXTO DE APOIO

Quem já assistiu às animações de A Era do Gelo deve lembrar que, entre os personagens, havia uma preguiça bem atrapalhada que vivia aprontando arte. O Sid era a representação de uma preguiça-gigante, um animal pré-histórico que de fato existiu. [...] Com nome científco *Megatherium americanum*, o animal chegava a 6 metros de altura e atingia 5 toneladas [...]. Se a animação tivesse sido fiel aos fatos, o personagem Sid teria tamanho igual ao do mamute Manny.

MUSEU de Caçapava do Sul tem fósseis de preguiça-gigante. **UFSM na mídia**, Santa Maria, 1 fev. 2018. Disponível em: http://coral.ufsm.br/midia/?p=42521%3E. Acesso em: 15 ago. 2022.

Sobre a origem do ser humano

A origem dos seres humanos é um tema fascinante. Descobrir de onde viemos, como viemos e o que somos provocou e continua provocando a curiosidade das pessoas. Sobre esse assunto, há duas explicações muito conhecidas: uma de base religiosa, chamada **criacionismo**; e outra de base científica, denominada **evolucionismo**.

O criacionismo

O criacionismo defende que a vida e toda matéria existente no universo são resultados da ação direta de um Criador. A perspectiva criacionista está presente em várias culturas e religiões, como o judaísmo, o islamismo e o cristianismo. A versão cristã do criacionismo está no primeiro livro da **Bíblia**, o Gênesis, palavra que significa "origens". Leia um trecho desse relato:

E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra e sobre todo o réptil que se move sobre a terra.

E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.

E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos [...].

E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom; e foi a tarde e a manhã, o dia sexto. (GÊNESIS 1: 26-31)

GÊNESIS. *In*: **Bíblia On-line**. [*S. l.*], [20--]. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1. Acesso em: 18 jul. 2022.

PICTURE-ALLIANCE/DPA/EASYPIX BRASIL

Representação atual da Arca de Noé para crianças. Alemanha, 2018. A narrativa bíblica sobre a arca de Noé também está no livro do Gênesis.

ENCAMINHAMENTO

Poucos assuntos podem ser tão fascinantes e polêmicos quanto a origem da vida na Terra. Procurando contemplar diferentes visões sobre a origem do ser humano, esforçamo-nos por didatizar diferentes teorias e hipóteses. O que orientou nossa atitude foi a consideração de que ao livro didático de História cabe apresentar teorias e modelos de explicação, e não fazer apologia de um ou outro.

A nosso ver, esse tema é dos mais propícios para que os alunos desenvolvam e exponham opiniões, aprendendo a se posicionarem, e desenvolvam a capacidade de discordar de uma visão alheia sem desrespeitá-la.

TEXTO DE APOIO

Em defesa do criacionismo

É difícil acreditar no evolucionismo. Ou seja, na série fantástica de transformações que somos forçados a imaginar que teriam ocorrido em um passado distante.

Mas o que mais preocupa é que, habituadas a consumir as "verdades" ditadas pela TV e por outros meios de comunicação, as pessoas não duvidam das informações que recebem. E nem imaginam as dificuldades científicas para provar que as mudanças de que falam os evolucionistas de fato ocorreram. O mesmo acontece com os cientistas que aceitam a teoria evolucionista sem questionamento...

A razão disso é que os evolucionistas acreditam ter respostas definitivas para três importantes perguntas: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos?

Com isso, a teoria da evolução passou a ser considerada a única explicação racional, e a crença em um Criador inteligente, que planejou tudo nos mínimos detalhes, foi sendo deixada de lado.

Por que abandonar a hipótese da existência de um Criador? Não seria irracional eliminar a única alternativa para se responder àquelas três importantes perguntas?

Felizmente, à medida que fazem novas descobertas, os cientistas vêm mudando sua postura em relação ao surgimento da vida, fenômeno até hoje inexplicável. Com os avanços da Biologia Molecular, por exemplo, vem se constatando a perfeição no planejamento de todos os níveis da vida.

Assim, essas descobertas recentes da ciência só têm aumentado a nossa convicção na existência de um Deus criador "dos céus, da terra e de tudo que neles há".

Texto de Ruy Carlos de Camargo Vieira (Ex-Diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo – Fapesp e Presidente da Sociedade Criacionista Brasileira) escrito para esta coleção.

ENCAMINHAMENTO

- Apresentar o cientista Charles Darwin e a teoria da evolução.

Sugestão de material: FRAZÃO, Dilva. Charles Darwin: naturalista inglês. **eBiografia**. [*S. l.*], c2000-2022. Disponível em: https://www.ebiografia.com/charles_darwin/. Acesso em: 18 ago. 2022.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI03**.

Imagens em movimento

Documentário sobre a vida do urso polar.

- O URSO polar | Predadores mortais do Alasca. 2022. Vídeo (5min8s). Publicado pelo canal National Geographic Brasil. Disponível em: https://youtu.be/gYyffrRGgyU. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Darwin defende que a variação biológica existe em larga escala e está disponível para a ação da seleção natural, que por sua vez favorece os seres mais aptos na luta pela sobrevivência. As características que favoreçam esses organismos no momento em que ocorre a seleção são transmitidas para as futuras gerações, que também teriam vantagens sobre as outras variantes. Por um processo de acumulações de variações vantajosas, surgiriam organismos altamente adaptados aos seus ambientes. [...].

A ideia darwiniana central é que na natureza ocorre uma luta pela sobrevivência notadamente entre membros de uma mesma espécie. Estudos sobre a criação de animais domésticos e a leitura do trabalho de Malthus sobre as populações humanas levaram Darwin a desenvolver o cerne da sua teoria [...]. Nela está incluída a ideia de interdependência dos seres vivos para a sua sobrevivência e capacidade de deixar descendentes. Como nascem mais indivíduos do que o número dos que poderiam sobreviver, sempre haverá uma luta pela existência, seja entre os indivíduos da mesma espécie, entre os de espécies diferentes, ou com as condições de vida de seu hábitat. A redução do número de indivíduos sempre incide sobre uma parcela da população, seja por recursos divididos pelos seus membros (competição interespecífica), seja por predação. Quando as limitações à sobrevivência são reduzidas, o decréscimo populacional diminui – os fatores limitantes relacionam-se à disponibilidade de alimento, ao clima, predação, competição por polinizadores e disputas por parceiros para acasalamento. [...]

Darwin privilegia a seleção natural como o mecanismo responsável pela maior parte da diversidade biológica, mas não desconsidera a existência de outros processos evolutivos. [...].

SILVA, Mariane Tavares da; SANTOS, Charles Morphy Dias. Uma análise histórica sobre a seleção natural: de Darwin-Wallace à Síntese Estendida da Evolução. **Amazônia:** Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, v. 11, n. 22, p. 46-61, jun. 2015. p. 47-48.

O evolucionismo

O principal teórico do evolucionismo, o cientista inglês Charles Darwin, afirmou, no século XIX, que todos os seres vivos são resultado de um longo processo de evolução. Para ele, os seres vivos originaram-se de formas mais simples de vida e estão em permanente mudança (evolução).

Ao longo do tempo, ocorreram alterações no ambiente. Assim, indivíduos que apresentavam características favoráveis à sobrevivência nesses ambientes viviam mais tempo. E, ao se reproduzirem, transmitiam essas características a seus descendentes. Já os indivíduos que não apresentavam adaptações que favoreciam a sobrevivência nesses ambientes morriam antes de se reproduzirem. Esse processo recebe o nome de **seleção natural**.

Para você entender melhor a seleção natural, vamos tomar como exemplo o urso-polar. Essa espécie de urso teria conseguido sobreviver em seu ambiente por apresentar características como pele espessa e pelagem branca. A espessura da pele permitiu que esses animais suportassem as baixas temperaturas do Ártico; já a cor clara da pelagem, que se confunde com a da neve, permitiu que esses animais quase não fossem notados no ambiente, possibilitando a eles atacar suas presas com mais facilidade.

Outras espécies animais não apresentavam características para enfrentar as mudanças que, de tempos em tempos, ocorriam no ambiente. E, como não conseguiam chegar à fase de reprodução, foram desaparecendo. Esse pode ter sido o caso, por exemplo, dos mamutes e das preguiças-gigantes.

HIMANSHU SARAF/SHUTTERSTOCK.COM

Ursos-polares. Arquipélago Svalbard (Noruega), 2018.

Os primeiros hominídeos

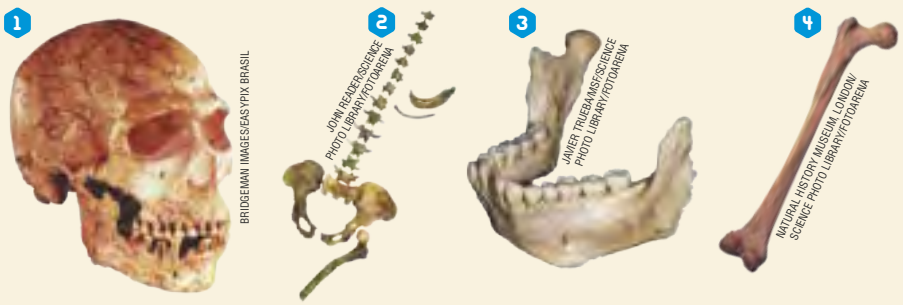
Segundo o evolucionismo, os seres humanos pertencem à ordem dos **primatas**, isto é, mamíferos com capacidade de agarrar objetos e de perceber visualmente a distância em que eles se encontram. Acredita-se que uma família de primatas deu origem aos primeiros hominídeos, indivíduos com algumas características humanas.

Os mais antigos fósseis de hominídeos são os do gênero *Australopithecus*. Esses hominídeos viveram na África, ao sul do deserto do Saara, há cerca de 5,5 milhões de anos e andavam eretos sobre os dois pés. Com o tempo, algumas espécies sobreviveram, e outras se extinguiram. Cerca de 2 milhões de anos atrás surgiu um novo gênero de hominídeos mais semelhante aos seres humanos atuais. A esse novo gênero, chamado de ***Homo***, pertence a espécie humana.

PARA SABER MAIS

O que são fósseis?

Fósseis são vestígios ou restos petrificados de seres vivos, tanto animais quanto vegetais, que viveram há muito tempo. Um pedaço de crânio, um dente, um osso de um indivíduo que viveu há milhares ou milhões de anos podem fornecer importantes informações sobre ele e os grupos humanos do período.



1. O tamanho do crânio pode informar a espécie do gênero ***Homo***.
2. A pélvis ajuda a identificar o sexo. A pélvis masculina costuma ser mais pesada e mais estreita que a feminina. A pélvis feminina é larga e achatada para permitir o parto.
3. Um dente pode indicar se o indivíduo se alimentava de carne ou somente de vegetais; dentes de leite e definitivos ajudam a estimar a idade em esqueletos de criança.
4. O tamanho de um osso pode nos dizer se o esqueleto era de um adulto ou de uma criança.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, ao contrário do que se possa imaginar, o aparecimento de um fóssil é uma raridade; e que um esqueleto humano completo é ainda mais raro.
- Comentar que as partes duras do corpo, como ossos e dentes, costumam resistir mais à decomposição; mas há casos, embora raros, em que a parte mole do corpo também é preservada.
- Evidenciar que a regra na natureza é que um organismo que existiu há milhares ou milhões de anos simplesmente se decomponha sem deixar vestígio algum.
- Aprofundar o assunto com a leitura do texto: PEDUZZI, Pedro. Fósseis brasileiros ajudam a entender como viviam os dinossauros. **Agência Brasil**. Brasília, DF, 3 abr. 2022. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/fosseis-brasileiros-ajudam-entender-como-viviam-os-dinossauros. Acesso em: 18 ago. 2022.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI03**.

Imagens em movimento

Reportagem da TV Brasil sobre descoberta de fósseis de dinossauros no Maranhão.

- FÓSSEIS alteram rotina de Cajapió, no Maranhão. 2015. Vídeo (5m59s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://youtu.be/yxN2ewrjhlE. Acesso em: 16 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

A leitura do texto de apoio desta página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI03** e da **competência geral 2**.

Imagens em movimento

Vídeo da USP sobre a origem do gênero *Homo*.

- O GÊNERO Homo (parte 1) | Série Evolução Humana | Ep. 13. 2021. Vídeo (7m50s). Publicado pelo Canal USP. Disponível em: https://youtu.be/_cXlbs2L_lw. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Medindo crânios: A cara dos primeiros americanos

Diferentemente do que muitos pensam, a morfologia ou a forma do crânio ainda tem grande importância na investigação do parentesco evolutivo entre grupos humanos do passado e do presente. Utilizada vastamente pelos primeiros antropólogos físicos do século XIX e do início do XX como marcador antropológico, a craniometria – medição de crânios – caiu em desgraça a partir dos anos 1950, com o desenvolvimento de uma nova área, a biologia humana, mais tarde integrada à nova antropologia física, ou antropologia biológica.

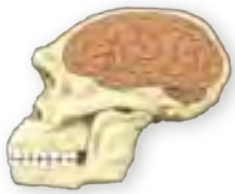
A maior crítica que se fazia, em meados do século XX, ao uso do perfil morfocraniano para caracterizar e comparar populações humanas adivinha do fato de que os primeiros antropólogos abusaram de sua aplicação, adotando uma perspectiva descritiva, tipológica e raciológica, se não racista. [...]

Entre meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, dois fatores, no entanto, conspiravam favoravelmente para um retorno em grande estilo da craniometria aplicada a materiais arqueológicos. Por um lado, demonstrou-se formalmente que a determinação genética dos caracteres discretos cranianos em humanos não era tão alta como inicialmente pensado, com base em estudos de roedores. Na verdade, assim como os caracteres métricos, apenas cerca de 50% da variabilidade dos traços cranianos não métricos podem ser atribuídas aos genes por trás deles, sendo a outra metade da variação causada por fatores ambientais imediatos. Segundo, porque nos anos 1970 houve grande avanço na aplicação de estatísticas de caráter muito inovador, denominadas Estatísticas Multivariadas, avanço esse que permitiu a análise das características cranianas também sob uma perspectiva populacional, e não mais tipológica.

NEVES, Walter Alves. **O povo de Luzia**: em busca dos primeiros americanos. São Paulo: Globo, 2008. p. 137, 141-142.

No quadro a seguir apresentamos espécies de hominídeos do gênero ***Homo*** e algumas de suas características.

Espécies de hominídeos do gênero *Homo*

Espécie	Modo de vida	Volume do crânio
Homo habilis Cerca de 2,2 milhões de anos atrás.	É considerado o primeiro representante do gênero *Homo*; sabia fazer utensílios de pedra, com os quais caçava pequenos animais, o que lhe permitiu incluir a carne em sua dieta. Daí o seu nome que, em latim, significa "homem hábil", "habilidoso", "engenhoso".	+/- 650 cm^3 
Homo erectus Cerca de 1,5 milhão de anos atrás.	É descendente direto do *Homo habilis*. Aperfeiçoou instrumentos de pedra, com os quais caçava animais grandes. Foi o primeiro a aprender a usar o fogo, conseguindo, com isso, adaptar-se a regiões frias da Europa e da Ásia.	+/- 1 000 cm^3
Homo sapiens neanderthalensis Cerca de 200 mil anos atrás. Seus fósseis foram encontrados na região de Neander, na Alemanha.	Muitos dos restos do homem de Neandertal foram encontrados em cavernas, daí a expressão "homem das cavernas". Acredita-se que ele tenha evoluído ao mesmo tempo que o humano moderno. Seu desaparecimento ainda é objeto de debates. O homem de Neandertal praticava a coleta e a caça em grupos de 20 ou 30 pessoas, fazia sepulturas para seus mortos cobertas com pedra e terra. Por isso, acredita-se ter sido a primeira espécie a realizar cerimônias religiosas.	Pesquisas recentes indicam que o volume craniano do *Homo sapiens neanderthalensis* era igual ao do *Homo sapiens sapiens*
Homo sapiens sapiens Cerca de 100 mil anos atrás.	É a espécie da qual fazemos parte. Originou-se na África há pouco mais de 100 mil anos e depois se espalhou por todos os continentes, adaptando-se a qualquer ambiente.	+/- 1 500 cm^3

ILUSTRAÇÕES: RMATIAS

O *Homo sapiens sapiens*

Os cientistas acreditam que, por ter um cérebro maior que o das outras espécies de *Homo*, o *Homo sapiens sapiens* era também mais inteligente. Foi graças à sua inteligência que desenvolveu a fala, além de outras habilidades, como costurar, tocar, esculpir, desenhar. Assim, conseguiu sobreviver.

Alguns esquemas ainda dão a impressão de que a evolução do ser humano teria ocorrido de forma linear. Não foi isso, porém, o que aconteceu; cada espécie de hominídeo tem sua história. Não há indícios de que uma espécie tenha gerado a outra. O *Homo sapiens sapiens*, por exemplo, surgiu há cerca de 100 mil anos e chegou a conviver com o homem de Neandertal (*Homo neanderthalensis*), que, por sua vez, desapareceu há cerca de 40 mil anos. Por isso, a maneira exata como teria ocorrido a evolução continua sendo investigada.

Os cientistas ainda não conseguiram fazer a árvore genealógica completa da nossa espécie. Com base nas técnicas e nos materiais utilizados pelos nossos ancestrais, os pesquisadores dividem a chamada Pré-História em dois períodos: o Paleolítico, da pedra antiga ou pedra lascada; e o Neolítico, da pedra nova ou pedra polida. Observe a linha do tempo.

WAVEBREAKMEDIA/SHUTTERSTOCK.COM

Menino tocando violino. Cidade do Cabo (África do Sul), 2011. A habilidade de tocar instrumentos musicais é uma característica do *Homo sapiens sapiens*.

Nesta coleção as linhas do tempo não estão em escala.

+ATIVIDADES

Separe as afirmações a seguir em duas colunas: na da esquerda, coloque características dos seres humanos do Paleolítico; na da direita, as dos seres humanos do Neolítico.

a) Faziam instrumentos de trabalho batendo uma pedra contra a outra.

b) Tornaram-se sedentários.

c) Eram caçadores/coletores.

d) Aprenderam a polir a pedra.

e) Passaram a produzir o próprio alimento.

f) Descobriram como produzir o fogo.

g) Desenvolveram arco e flecha.

h) Eram nômades.

i) Eram agricultores/pastores.

j) Desenvolveram a metalurgia.

Respostas:

Paleolítico: faziam instrumentos de trabalho batendo uma pedra contra a outra. Eram caçadores/coletores. Descobriram como produzir o fogo. Desenvolveram arco e flecha. Eram nômades.

Neolítico: tornaram-se sedentários. Aprenderam a polir a pedra. Passaram a produzir o próprio alimento. Eram agricultores/pastores. Desenvolveram a metalurgia.

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção dos alunos para a linha do tempo, evidenciando que a divisão da Pré-História em dois períodos se baseia nas técnicas e nos materiais que nossos antepassados usavam para fazer seus utensílios.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

Dica de leitura

O livro traz, em uma linguagem acessível, um relato sobre as nossas origens. Através dele, será possível acompanhar os atuais debates científicos a respeito do estudo da evolução humana na Terra.

- NEVES, Walter Alves; RANGEL JÚNIOR, Miguel José; MURRIETA, Rui Sérgio S. (org.). **Assim caminhou a humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

Imagens em movimento

Vídeo em que o bioantropólogo Walter Neves fala sobre a evolução dos seres humanos e o ancestral comum aos chimpanzés e aos humanos.

- A SAGA da humanidade: chimpanzés e humanos. 2018. Vídeo (11min54s). Publicado pelo canal USP. Disponível em: https://youtu.be/xT3oBWXPyYI. Acesso em: 16 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que um dos maiores desafios da humanidade sempre foi conseguir alimento e abrigo.
- Caracterizar o modo de vida dos coletores e dos caçadores.
- Destacar a importância do arco e da flecha para a sobrevivência dos caçadores-coletores.
- Construir o conceito de nomadismo.
- Destacar a importância da descoberta do fogo para os primeiros grupos humanos, incentivando o alunado a se "colocar na pele" dos primeiros humanos do Neolítico, como recomenda o medievalista Georges Duby aos que se debruçam sobre a história.
- Chamar a atenção para as duas imagens, que mostram duas formas diferentes de produzir o fogo, e comparar com o modo como se obtém o fogo nos dias atuais.
- Explicar que a carne cozida, além de mais digestiva, podia ser conservada por mais tempo, o que colaborou para evitar os longos períodos de fome e para aumentar o tempo de vida dos grupos humanos daquela época.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05** e da **competência específica 1**.

Imagens em movimento

O vídeo mostra dois povos africanos: os Mbuti, da República Democrática do Congo, e os San, da Namíbia.

- OS CAÇADORES e coletores. 2012. Vídeo (26min3s). Publicado pelo canal Luiz Carlos Azenha. Disponível em: https://vimeo.com/41053917. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Os primeiros povoadores do nosso território usaram artefatos de materiais resistentes como pedras e ossos ao lado de outros que se deterioram rapidamente, como madeira e fibras vegetais. No entanto, só os utensílios feitos de pedras chegaram até hoje e incluem pontas de projéteis para caçar e outros instrumentos para lascar, gravar, talhar, cortar e furar. [...] A partir dessas evidências, a Arqueologia busca reconstituir a vida dos antigos habitantes. Eles tinham grande conhecimento do meio ambiente, controlavam o litoral, recolhendo plantas e frutas [...] e caçando pequenos animais para servir de alimento, para fins medicinais ou para fins estéticos.

Eram hábeis caçadores, pois vestígios de animais de pequeno e grande porte (como veados e antas) foram encontrados em sítios arqueológicos mais antigos, ao lado de restos arqueo-botânicos de frutos e sementes. Mas não há evidência de que a megafauna (preguiça-gigante e outros) tenha sido a base de sua dieta. O conjunto das evidências sugere que os primeiros caçadores-coletores do Brasil, que habitaram a região Amazônica, possuíam uma dieta diversificada de amplo espectro. [...]

CAÇADORES coletores. **Museu Nacional**. Rio de Janeiro, c2022. Disponível em: https://www.museunacional.ufrj.br/guiaMN/Guia/paginas/7/cacadorescolet.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

Caçadores e coletores

O Paleolítico foi um período muito longo da história da humanidade, no qual os seres humanos sobreviveram da caça, da pesca e da coleta de frutas, sementes, raízes e folhas. Por isso, ficaram conhecidos como caçadores e coletores. Para construir instrumentos de trabalho, os seres humanos do Paleolítico batiam pedras duras em pedras menos resistentes até conseguir os objetos desejados: pontas de projétil (lanças, por exemplo), machados, pedras cortantes e **arpões**. Com essas ferramentas, eles abatiam animais, coletavam frutos e raízes, pescavam e faziam suas roupas. Caçavam animais grandes, como o mamute, e perigosos, como o tigre-dentes-de-sabre.

Os seres humanos do Paleolítico eram **nômades**, isto é, não tinham moradia fixa; sempre que a caça, os peixes e os frutos de uma região começavam a rarear, eles se mudavam para outra área em busca de alimentos.

Arpão: instrumento preso a um cabo e com a ponta em forma de flecha, usado para pescar.

O domínio do fogo

Desde muito tempo, o ser humano obtinha o fogo mergulhando galhos em incêndios florestais causados por raios. Há cerca de 500 mil anos, descobriu como produzir o fogo. Veja, ao lado, duas ilustrações representando técnicas para obter fogo desenvolvidas naquele período.

Uma das técnicas (veja a imagem **1**) consistia em girar bem depressa um bastão de madeira dura e seca dentro de uma cavidade de madeira. O atrito produzia calor, com o qual se acendia um punhado de gravetos ou palha já deixados por perto. Outra técnica (veja a imagem **2**) era bater uma pedra contra a outra para conseguir a faísca e produzir o fogo.

Com o domínio do fogo, a vida dos grupos humanos mudou muito: tornou-se possível sobreviver em regiões geladas, ter luz à noite, afugentar animais e cozinhar os alimentos. Cozida, a carne tornava-se mais saborosa e de fácil digestão.

Agricultores e pastores

No período Neolítico, os humanos passaram a polir a pedra, aumentando com isso a eficiência e a durabilidade de suas ferramentas e armas. Entre as grandes conquistas desse período estão a **agricultura** e a domesticação de animais; por isso, os grupos humanos daqueles tempos ficaram conhecidos como agricultores e pastores.

Agricultura: cultivo intencional.

No início do Neolítico (10 000 a.C.), a Terra passou por uma grande mudança climática. Nas regiões de clima temperado, as temperaturas se elevaram e as camadas de gelo que cobriam parte da superfície terrestre recuaram. Os animais acostumados a climas frios, como os bisões e os mamutes, desapareceram, e a carne tornou-se menos abundante; intensificou-se, então, a busca por outras fontes de alimentos. Nessa busca, os seres humanos desenvolveram a agricultura e, ao mesmo tempo, começaram a domesticar e criar animais como cabras, ovelhas e bois.

Acredita-se que a agricultura foi desenvolvida pelas mulheres. Por meio da observação, provavelmente, elas perceberam que as sementes transportadas pelos pássaros germinavam e davam origem a uma nova planta. Assim, tiveram a ideia de elas próprias semearem e regarem a terra para depois colherem os frutos.

Dialogando

Cite um exemplo atual da participação das mulheres na História. Resposta pessoal.

MOZART COUTO

▲ Mulheres do Neolítico cultivam o trigo, e homens dedicam-se ao pastoreio. Ilustração atual feita com base em pesquisa histórica.

ENCAMINHAMENTO

Dialogando. **Professor**, durante muito tempo, a prática de uma História machista e eurocêntrica omitiu a participação das mulheres no processo histórico. Nas últimas décadas, com a incorporação de novas abordagens e novos objetos, a História passou a dar visibilidade ao protagonismo feminino.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

O trabalho sobre o protagonismo feminino ajuda a desenvolver as **competências gerais 7** e **9** e as **competências específicas 2**, **4** e **6**.

TEXTO DE APOIO

A revolução agrícola

Pelos conhecimentos atuais supõe-se que a primeira atividade agrícola tenha ocorrido na região de Jericó, num grande oásis junto ao mar Morto, há cerca de 10 mil anos. A hipótese que atribuía ao Egito a condição de berço da agricultura já não tem tantos seguidores. Estabelecer uma certeza a esse respeito torna-se difícil. Não há como levantar uma documentação indiscutível: os trigais desaparecem com o tempo. Só por meio de comprovações indiretas – ruínas arqueológicas dos silos em que os cereais eram armazenados – é que se pode tentar datar o início de uma atividade agrícola sistemática.

De qualquer forma, por meio de difusão ou de movimentos independentes, supõe-se que o fenômeno tenha se desenvolvido também na Índia (há 8 mil anos), na China (7 mil), na Europa (6 500), na África Tropical (5 mil) e nas Américas (4 500).

Os produtos cultivados variavam de região para região com a natural predominância de espécies nativas, como os cereais (trigo e cevada), o milho, raízes (batata-doce e mandioca) e o arroz, principalmente. Uma vez iniciada a atividade, o homem foi aprendendo a selecionar as melhores plantas para a semeadura e a promover o enxerto de variedades, de modo a produzir grãos maiores e mais nutritivos do que os selvagens.

Por que se fala em Revolução Agrícola? Porque o impacto da nova atividade na história do homem foi enorme. E não se trata apenas de questão acadêmica, mas de algo real e palpável como o próprio número de seres humanos sobre a face da Terra.

De fato, nos sistemas de caça e coleta estabelece-se um controle demográfico resultante da limitação da oferta de alimentos. Não é por não existirem alimentos na natureza, mas porque sua obtenção torna-se extremamente mais complicada para grandes grupos [...].

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a História, p. 45-46).

ENCAMINHAMENTO

- Trabalhar o conceito de sedentarização.
- Propor uma reflexão sobre a importância da agricultura para que os seres humanos desse período se tornassem sedentários.
- Diferenciar nomadismo de sedentarismo.
- Estimular a reflexão acerca do crescimento populacional decorrente do processo de sedentarização.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

Imagens em movimento

No vídeo, com legendas em português, a indígena Uleyalu Mehinako fala sobre a sua origem, além de contar a história de como aprendeu a fazer a cerâmica Waurá.

- MUSEU Xingu – "Akukutaï" – Uleialu conta sobre sua cerâmica em Aruak. 2021. Vídeo (2min). Publicado pelo canal Ponto Solidário. Disponível em: https://youtu.be/6SvwBTKe4dM. Acesso em: 16 ago. 2022.

Pesquisas recentes indicam que o desenvolvimento da agricultura se deu em vários pontos da Terra ao mesmo tempo. No Oriente, há evidências de que os seres humanos já cultivavam o trigo e a cevada há cerca de 8 mil anos a.C. A prática da agricultura revolucionou a vida humana, favorecendo uma série de mudanças, tais como:

- **a sedentarização**. Alguns seres humanos, sobrevivendo do cultivo e do pastoreio, passaram a produzir seu próprio alimento e não precisavam mais mudar constantemente de lugar. Então, aos poucos, foram se tornando **sedentários**, isto é, passaram a se fixar num determinado território;
- **o desenvolvimento de novos instrumentos de trabalho**, como o machado de pedra para derrubar árvores, a enxada para limpar o terreno, e a foice para cortar o mato;
- **a difusão da cerâmica** (barro modelado e cozido). Com a prática da agricultura, os grupos humanos passaram a necessitar de recipientes em que pudessem cozinhar, armazenar e transportar cereais. A cerâmica veio atender a essa necessidade, sendo usada para fazer panelas, vasos, jarros, entre outros. No Japão, foram encontradas as peças de cerâmica mais antigas produzidas pelos seres humanos;
- **crescimento da população**. Com o aumento e a diversificação da produção e a melhoria na conservação dos alimentos, a população aumentou e as pessoas passaram a viver por mais tempo.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA NACIONAL ST. GERMAIN, FRANÇA. FOTO: BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

MUSEU DE ARQUEOLOGIA NACIONAL ST. GERMAIN, FRANÇA. FOTO: BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

Pontas de lança e de dardo feitas de sílex polido, 35 mil - 10 mil a.C.

COLEÇÃO LOWE ART MUSEUM, UNIVERSIDADE DE MIAMI. FOTO: BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

Vaso de cerâmica, 3000-2500 a.C.

FABIO COLOMBINI

Artesã pertencente à Associação das Paneleiras de Goiabeiras fabricando uma panela de barro em Vitória (ES), 2009. A panela é feita utilizando-se uma técnica indígena, com tintura de tanino extraída do mangue-vermelho.

TEXTO DE APOIO

A origem da cerâmica

Coeva do fogo, a cerâmica – do grego *kéramos*, ou "terra queimada" – é um material de imensa resistência, sendo frequentemente encontrado em escavações arqueológicas. Assim, a cerâmica vem acompanhando a história do homem, deixando pistas sobre civilizações e culturas que existiram há milhares de anos antes da Era Cristã. [...]

Estudiosos confirmam ser, realmente, a cerâmica a mais antiga das indústrias. Ela nasceu no momento em que o homem começou a utilizar-se do barro endurecido pelo fogo. Desse processo de endurecimento, obtido casualmente, multiplicou-se. A cerâmica passou a substituir a pedra trabalhada, a madeira e mesmo as vasilhas (utensílios domésticos) feitas de frutos como o coco ou a casca de certas cucurbitáceas (porongos, cabaças e catutos).

As primeiras cerâmicas de que se tem notícia são da Pré-História: vasos de barro, sem asa, que tinham cor de argila natural ou eram enegrecidas por óxidos de ferro. [...]

As artes cerâmicas moldam minerais das entranhas da terra (metais, barro, argila, areia etc.) dando origem a utensílios, peças ornamentais, urnas funerárias e os mais variados produtos da imaginação do homem. [...]

Hoje, além de sua utilização como matéria-prima de diversos instrumentos domésticos, da construção civil e como material plástico nas mãos dos artistas, a cerâmica é também utilizada na tecnologia de ponta, mais especificamente na fabricação de componentes de foguetes espaciais, justamente devido à sua durabilidade.

ESCOLA DE BELAS ARTES. **Introdução**: a origem da cerâmica. Disponível em: https://www.eba.ufmg.br/alunos/kurtnavigator/arteartesanato/origem.html. Acesso em: 17 ago. 2022.

Idade dos metais

Por volta de 5000 a.C., os seres humanos desenvolveram a metalurgia, isto é, o trabalho com metais. O primeiro metal trabalhado foi o **cobre**, usado, sobretudo, para fazer utensílios e enfeites. O cobre é maleável e trabalhado a frio.

Mas, por ser um metal mole, o cobre era pouco usado na feitura de armas e instrumentos agrícolas, como a lança e a enxada. Por volta de 3000 a.C., os humanos descobriram a técnica de fabricação do **bronze**, um metal mais duro e resistente que o cobre. O bronze resulta da mistura do cobre com o estanho. Foi nessa época também que os humanos aprenderam a aquecer, derreter e modelar um metal de acordo com aquilo que desejavam produzir.

BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Pontas de machados de cobre, c. 2000 a.C.

MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA. FOTO: DEAA DAGLI ORTI/AGB PHOTO LIBRARY

▲ Carruagem do Sol, bronze folheado a ouro, c. 3000 a.C.

SHMOLEAN MUSEUM, UNIVERSITY OF OXFORD, REINO UNIDO. FOTO: BRIDGEMAN

Pontas de lança feitas de ferro, c. 1200 a.C.

Por volta de 1300 a.C., os humanos aprenderam a fundir o ferro, que, por sua vez, é mais resistente que o bronze. A produção do ferro exigia um forno com temperatura alta e constante para o derretimento do minério.

Os povos que primeiro aprenderam a fundir e trabalhar esses metais, sobretudo o ferro, aperfeiçoaram seus instrumentos de guerra, como espadas e escudos, e seus instrumentos agrícolas, como pás, enxadas e arados. Com isso, aumentaram sua capacidade de produzir alimentos e de defender seu território.

ENCAMINHAMENTO

- Ajudar os alunos a compreenderem o que é o cobre, o bronze e o ferro.
- Diferenciar esses três tipos de metais.
- Destacar a importância do desenvolvimento da metalurgia para os seres humanos.
- Comentar sobre os usos desses metais pela humanidade na atualidade.
- Estabelecer relações entre o processo de sedentarização e o desenvolvimento da metalurgia.
- Explicar aos alunos que, a partir do momento em que os seres humanos começaram a produzir seu próprio alimento e se fixaram em um lugar, passaram a ter condições de se dedicar ao desenvolvimento de outras atividades.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

TEXTO DE APOIO

O terceiro e último Período da Pré-História é conhecido como o da Idade dos Metais, ou Eneolítico, ou ainda de Proto-Histórico, de curta duração (de 8 mil a 5 mil anos atrás), mas de grande importância no processo evolutivo da Sociedade Pré-Histórica, pois corresponde à transição para o Período Histórico. As atividades agrícolas e de artesanato, iniciadas no Neolítico, se expandiriam e se diversificariam para atender a uma maior demanda de uma crescente população que se urbanizava rapidamente; surgiriam centros urbanos em pontos estratégicos das rotas comerciais. Uma nova atividade, a da mineração do metal, contribuiria para a diversificação econômica, propiciando o aparecimento da Metalurgia. Tão importante quanto foram, em épocas anteriores, a argila, o osso, a madeira e a pedra, o novo material, de múltipla utilização, teria um papel decisivo no plano econômico e social das sociedades do período, a ponto de caracterizá-lo.

O primeiro metal descoberto foi o cobre (cerca de 8 mil anos atrás, no Sudoeste europeu, espalhando-se pelo resto da Europa, da Ásia e do Norte da África), usado em utensílios domésticos; sua importância e significado explicam ser esse Período inicial chamado, por muitos autores, de Calcolítico. O ouro e a prata também foram conhecidos nessa época e tiveram muitas aplicações, inclusive em adornos. O bronze (liga de cobre e estanho) segue cronologicamente os três metais anteriores, mas pela técnica requerida para sua fabricação, originou a Metalurgia, avanço técnico fantástico, o que justifica chamar esse Período de Idade do Bronze. O bronze foi fabricado primeiro na Mesopotâmia, por volta de 6 mil anos atrás, e na Grécia e na China, há 5 mil anos, vindo, rapidamente, outras populações a aprender a técnica e a utilizar o metal. O ferro só viria a ser conhecido há cerca de 3300 anos, usado, pela primeira vez, em artefato de guerra, pelos hititas.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da Ciência**: da Antiguidade ao Renascimento Científico. Brasília, DF: FUNAG, 2012. p. 47-48.

ENCAMINHAMENTO

- Esclarecer que os cientistas concordam quanto à origem africana do *Homo sapiens*, mas o caminho percorrido para chegar à América e a data em que isso ocorreu continua provocando acalorados debates.
- Explicar que o fenômeno climático que sustenta a hipótese nº 1 é a glaciação.
- Acrescentar que a última glaciação ocorreu entre 25000 e 9000 a.C

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento das **habilidades EF06HI04** e **EF06HI06**.

TEXTO DE APOIO

Ao desembarcar na praia de uma ilha do Caribe, numa manhã ensolarada de uma sexta-feira, dia 12 de outubro de 1492, Cristóvão Colombo foi recebido por um povo amistoso, os tainos, que ele estava convencido serem indianos. O navegador genovês a serviço da Espanha não sabia, mas sua chegada marcou, na verdade, o reencontro de duas linhagens evolutivas do *Homo sapiens*, que estavam separadas havia pelo menos 50 mil anos, a sua própria, europeia, e a dos americanos de então, mongoloides, aparentados com os povos asiáticos. Desde então, persiste o mistério: como as populações encontradas por Colombo chegaram a este novo mundo descoberto por ele, mais tarde batizado de América? Dois trabalhos recentes de pesquisadores brasileiros (um livro e um artigo científico) são uma tentativa de responder, pelo menos em parte, a essa questão.

As duas respostas não convergem, no entanto. Na verdade, elas aumentam a controvérsia que cerca o assunto há muito tempo. No livro **O povo de Luzia: em busca dos primeiros americanos**, seus autores, o bioantropólogo Walter Alves Neves e o geógrafo Luís Beethoven Piló, ambos da Universidade de São Paulo (USP), apresentam sua teoria para a chegada do homem à América. Eles a chamam de Dois Componentes Biológicos Principais, porque, segundo essa tese, houve duas levas migratórias iniciais, a primeira há 14 mil anos e a segunda há 11 mil, vindas da Ásia pelo estreito de Bering. A mais remota seria composta por uma população com traços que lembram os dos africanos e aborígines australianos. "A segunda era de mongoloides, semelhantes aos asiáticos e índios americanos atuais", explica Neves.

O artigo, por sua vez, de autoria de três geneticistas brasileiros e um antropólogo argentino e que foi publicado em junho de 2008 na versão *on-line* do **American Journal of Physical Anthropology**, não nega a existência dessa diversidade de traços entre os primeiros americanos. A diferença é que os autores defendem que houve uma leva migratória principal, que chegou ao continente há 18 mil anos. Antes disso, a partir de 25 mil anos atrás ate a saída para a América, os ancestrais dos migrantes haviam ficado "presos" na Beríngia, região que unia o Alasca ao nordeste da Sibéria e que naquela época não estava submersa [...].

SILVEIRA, Evanildo da. Antes de Colombo. **Revista Problemas Brasileiros**, São Paulo, n. 391, p. 33-37, jan. 2009. p. 33-34.

Primeiros habitantes da América

Da África para outros continentes

A maioria dos estudiosos concorda que o local de origem do ser humano é a África. Eles se baseiam em descobertas como as dos cientistas estadunidenses Donald Johanson e Tom Gray. Em 1974, esses estudiosos descobriram um dos mais antigos esqueletos já conhecidos: o fóssil de um indivíduo do sexo feminino, com cerca de 3,2 milhões de anos, que foi batizado de Lucy.

A partir da África, os primeiros humanos espalharam-se por Europa, Ásia e finalmente chegaram à América, em um processo de milhares de anos de duração. Mas saber **como** ocorreu o povoamento da América continua sendo um dos maiores desafios da humanidade.

Como chegaram?

Hipótese: concepção que pode ser comprovada ou criticada e superada à luz de novas pesquisas.

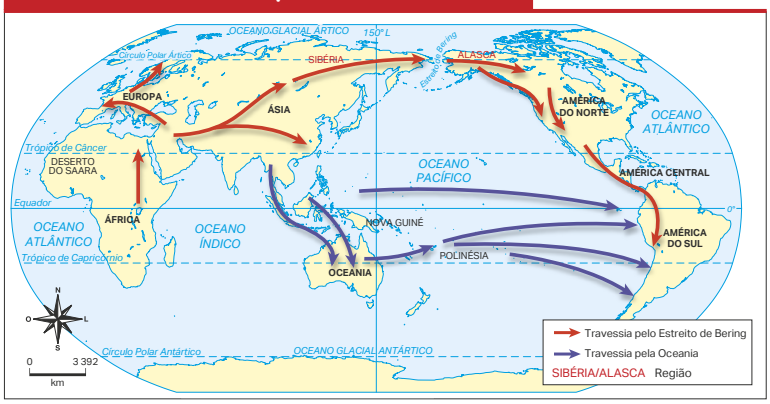
Há duas **hipóteses** principais para explicar o caminho percorrido pelos povoadores da América:

Hipótese nº 1: chegaram à América por terra, depois de atravessar o Estreito de Bering, situado entre a Sibéria (Rússia) e o Alasca (Estados Unidos). Essa travessia teria ocorrido em uma das vezes em que o nível do mar baixou muito, levando à formação de um caminho de gelo que ligava a América à Ásia, pelo norte.

Hipótese nº 2: chegaram à América por mar, vindos da Oceania. E, depois de atravessar o oceano Pacífico navegando de ilha em ilha em pequenas embarcações, desembarcaram nas costas do continente americano.

Outra possibilidade ainda é a de que parte deles veio a pé, pelo Estreito de Bering, e a outra parte veio navegando pelo Pacífico.

Prováveis caminhos dos povoadores da América



Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. **Atlas histórico**: da pré-história a nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 18.

Teorias sobre a origem humana na América

ALESSANDRO VIANA/TYBA

▲ O modelo é a reconstituição das feições de Luzia, produzida a partir de imagens de computador. Segundo alguns pesquisadores, Luzia pertenceu a um grupo que viveu nas Américas 3 mil anos antes da população indígena. Rio de Janeiro (RJ), 2018.

Em 1999, o arqueólogo brasileiro Walter Neves revelou ao mundo o fóssil mais antigo de toda a América; tratava-se do crânio de uma mulher que viveu há cerca de 11 500 anos! Os arqueólogos a batizaram de **Luzia** (em homenagem a Lucy). Conforme nos conta Walter Neves, Luzia foi descoberta em 1975 por uma missão franco-brasileira coordenada pela arqueóloga Annette Laming-Emperaire, que morreu precocemente sem divulgar o achado. Walter Neves retomou a pesquisa de Annette e sua equipe e divulgou o extraordinário achado em 1999.

Cientistas ingleses reconstituíram a fisionomia de Luzia e, surpresos, descobriram que suas feições se assemelhavam às dos nativos da África e da Austrália: olhos arredondados, nariz largo e lábios volumosos. Observe a imagem.

Recentemente, com base em materiais inéditos de Lagoa Santa (MG), Walter Neves descobriu também que as características cranianas do povo de Luzia eram semelhantes às dos africanos e australianos. Para ele, então, o povo de Luzia entrou na América antes dos grupos com feições asiáticas que deram origem aos indígenas atuais.

ESCUTAR E FALAR

Julgava-se que o crânio de Luzia tinha desaparecido no incêndio do Museu Nacional, em setembro de 2018, mas o crânio foi encontrado.

Pesquise sobre a importância desse fóssil para o Brasil e como hoje a tecnologia nos ajuda a conhecer o passado humano. Prepare-se para falar sobre o assunto para a classe.

Autoavaliação. Responda em seu caderno.

a) Expressei minhas ideias com objetividade? Respostas pessoais.
b) Usei tom de voz e gestos adequados?
c) Escutei meus colegas com atenção e respeito?
d) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?
e) Demonstrei interesse pelo assunto tratado?
f) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

Dica de leitura

O livro procura responder a questões como: o povo de Luzia viveu com os animais da megafauna? Como viviam? De onde partiram seus ancestrais? Quando o fizeram? Os autores reconstituem em **O povo de Luzia** as pistas que podem ajudar a elucidar o mistério da Pré-História da América.

- NEVES, Walter; PILÓ, Luís Beethoven. **O povo de Luzia**: em busca dos primeiros americanos. São Paulo: Globo, 2008.

EDITORA GLOBO

ENCAMINHAMENTO

- Trabalhar a noção de sítio arqueológico.
- Comentar que o crânio de Luzia foi encontrado no sítio Lapa Vermelha IV, em Lagoa Santa, Minas Gerais.
- Esclarecer que, segundo Walter Neves, Luzia foi descoberta em 1975 por uma missão franco-brasileira coordenada pela arqueóloga Annette Laming-Emperaire, que morreu precocemente sem divulgar o achado.
- Informar que Walter Neves retomou a pesquisa de Annette e sua equipe, e divulgou o extraordinário achado em 1999.
- Comentar que a revelação do crânio de Luzia surpreendeu a comunidade científica internacional.
- Retomar e consolidar o conceito de fóssil.
- Aprofundar o estudo do tema com a leitura do artigo: DAGLORIA, Pedro; NEVES, Walter Alves. História das pesquisas em Lagoa Santa: museus, crânios e antropologia biológica no Brasil. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (RBA), 39., 2014, Natal. **Anais** [...]. Natal: ABA/UFRN, 2014. p. 1-12.

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI04**.

Imagens em movimento

Vídeo sobre a cidade de Pedro Leopoldo, o berço de Luzia, com depoimento do arqueólogo Walter Neves.

- PEDRO Leopoldo: o berço de Luzia. 2010. Vídeo (10min18s). Publicado pelo canal Pesquisa Fapesp. Disponível em: https://youtu.be/E62js1eT2t8. Acesso em: 16 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Retomar e consolidar o conceito de sítio arqueológico.

+ATIVIDADES

Em dupla. Acessem o *site*: FUNDAÇÃO Museu do Homem Americano. Brasília, DF, [20-?]. *Site*. Disponível em: http://fumdham.org.br/parque/. Acesso em: 18 ago. 2022. Nele, vocês encontrarão imagens de pinturas rupestres pré-históricas registradas no Parque Nacional da Serra da Capivara.

Façam uma análise dessas imagens; tentem identificar aspectos da vida das pessoas que fizeram esses registros. Gravem um *podcast* com suas descobertas falando sobre a importância de preservar esse patrimônio.

Respostas pessoais. **Professor**, a atividade pode contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1**, **2**, **5** e das **competências específicas 3** e **7**.

TEXTO DE APOIO

O Parque Nacional Serra da Capivara foi criado em 1979, para preservar vestígios arqueológicos da mais remota presença do homem na América do Sul. [...] Por sua importância, a Unesco o inscreveu na Lista do Patrimônio Mundial em 13 de dezembro de 1991 [...].

Em 1993, o Parque passou a constar do Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, do Iphan. Na área tombada foram localizados cerca de 400 sítios arqueológicos. A maioria deles contém painéis de pinturas e gravuras rupestres de grande valor estético e arqueológico. [...]

Com uma área de aproximadamente 130 mil hectares, está localizado no sudeste do Estado do Piauí e ocupa parte dos municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias. [...] Em seu entorno foi criada uma Área de Preservação Permanente (APP) com dez quilômetros de raio, que constitui um cinturão de proteção suplementar. Com isso, os sítios estão protegidos e íntegros no que concerne à sua preservação física e à sua compreensão.

[...] Apresenta, também, um dos conjuntos de sítios arqueológicos mais relevantes das Américas, que têm fornecido dados e vestígios importantes para uma revisão geral das teorias estabelecidas sobre a entrada do homem no continente americano.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Parque Nacional Serra da Capivara (PI)**. Brasília, DF, c2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/42. Acesso em: 17 ago. 2022.

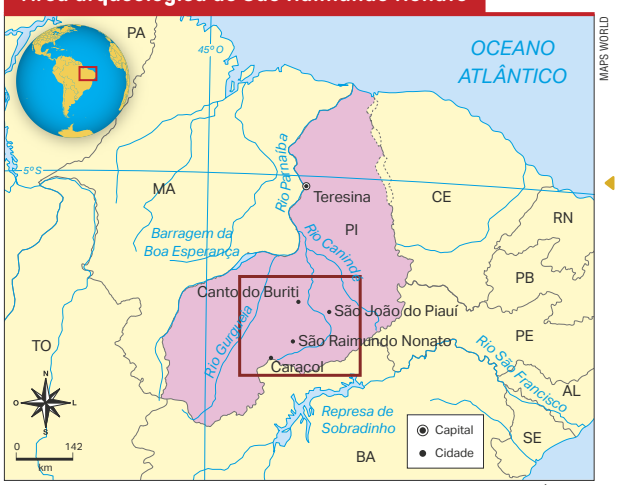
Os estudos de Niède Guidon

Segundo a arqueóloga Niède Guidon, há provas de que a presença humana em São Raimundo Nonato, no Piauí, é muito antiga. Ela e sua equipe descobriram, no sítio arqueológico de Pedra Furada, pedaços de carvão e de pedra lascada que teriam pelo menos 50 mil anos. Segundo ela, tais vestígios são prova suficiente da presença humana na América desde aquela data.

MILTON MICHIDA/AGÊNCIA ESTADO

Arqueóloga Niède Guidon. São Paulo (SP), 2000.

Área arqueológica de São Raimundo Nonato



MAPS WORLD

Em 1991, o Parque Nacional da Serra da Capivara (PI) – um verdadeiro tesouro arqueológico – foi declarado Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco.

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas geográfico escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 163.

Outros cientistas, porém, não aceitaram as provas apresentadas por Niède Guidon, dizendo que o carvão encontrado por ela pode ter sido produzido por incêndios florestais e que as lascas de pedra podem ser resultado do esfacelamento das rochas; ou seja, esses materiais seriam resultado de fenômenos naturais, e não da ação humana.

Os habitantes das terras americanas

Quando os primeiros seres humanos aqui chegaram, as características das terras onde é hoje o Brasil eram muito diferentes das atuais: predominavam campos de vegetação baixa, um clima seco e frio, com invernos rigorosos. Os habitantes dessas terras eram caçadores e coletores: viviam da caça de animais pequenos, como os veados e as emas, e da coleta de frutos, como a castanha e o pinhão. Entre eles estavam o povo de Lagoa Santa e os povos dos sambaquis.

O povo de Lagoa Santa

O primeiro cientista a estudar vestígios arqueológicos no Brasil, o dinamarquês Peter Lund, encontrou, em 1843, ossadas humanas e de animais extintos na região de Lagoa Santa, em Minas Gerais. Nos anos de 1970, nessa mesma região, outros cientistas descobriram a maior coleção de esqueletos disponíveis para o estudo dos primeiros habitantes da América, incluindo Luzia.

Os esqueletos encontrados permitem dizer que o povo de Lagoa Santa viveu entre 8 mil e 4 mil a.C.; que era baixo e magro e comia pequenos animais, frutos, peixes e caramujos grandes que viviam nos rios. Sua expectativa de vida era baixa: muitas crianças morriam cedo e pouquíssimos adultos atingiam 30 anos de idade. Veja a seguir algumas representações de objetos deixados pelo povo de Lagoa Santa.

▲ Machado de pedra.

▲ Anzol de osso.

▲ Concha de caramujo perfurada.

ILUSTRAÇÕES: MARCELO CAMACHO/CONEXÃO

Fonte das ilustrações: GUARINELLO, Norberto Luiz. **Os primeiros habitantes do Brasil**. São Paulo: Atual, 1994. p. 14.

ENCAMINHAMENTO

- Mencionar que paleoíndio é o nome que se dá aos povoadores mais antigos das terras onde hoje é o Brasil.
- Comentar que as manadas de grandes mamíferos que aqui viviam encontravam pastos nas regiões Centro-Oeste e Nordeste.

Dialogando. **Professor**, a caça desenfreada ameaça de extinção várias espécies como, por exemplo, a baleia azul e o mico-leão-dourado.

A leitura do texto de apoio desta página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI03**.

Imagens em movimento

Vídeo sobre os vestígios arqueológicos de Lagoa Santa.

- OS POVOS de Lagoa Santa. 2016. Vídeo (11m17s). Publicado pelo canal Pesquisa Fapesp. Disponível em: https://youtu.be/ryIOG-0ygXw. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

O homem de Lagoa Santa

Bem perto de Belo Horizonte, na região de Lagoa Santa (Minas Gerais), existem heranças surpreendentes de um mundo muito antigo. Heranças estas que devemos preservar e sobre as quais ainda temos muito a aprender.

Em 1835, o cientista dinamarquês Peter Lund, considerado o pai da Paleontologia brasileira, instalou-se em Lagoa Santa, colocando a pequena cidadezinha no mapa da ciência. Lund, ao lado de estudiosos da Botânica e da Zoologia, explorou mais de duzentas grutas, onde descobriram cerca de dez mil fósseis e um importante tesouro: um cemitério com trinta esqueletos humanos. Ele também encontrou ossos de mamíferos da chamada Megafauna. Eram grandes mamíferos, como os *gliptodontes* (tatus de cerca de um metro de altura), as *macrauquênias* (herbívoros semelhantes a lhamas com trombas) e as famosas preguiças-gigantes,que chegavam a ter até seis metros de altura!

O "Homem de Lagoa Santa", como foi batizado o conjunto de fósseis humanos, contribuiu muito com a pesquisa arqueológica brasileira e ajudou a reconstruir um importante período da nossa Pré-História. Os pesquisadores acreditam que esses humanos possam ter sido contemporâneos dos animais da Megafauna, que, durante muito tempo, estudiosos como Lund acreditavam já estarem extintos quando surgiram as grandes populações humanas. [...]

SILVA, Priscila Gabriele Martins. O homem de Lagoa Santa. **Espaço do Conhecimento UFMG**. Belo Horizonte, c2022. Disponível em: https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/o-homem-de-lagoa-santa-2/. Acesso em: 17 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Trabalhar o conceito de sambaqui.
- Aprofundar o estudo dos sambaquis acessando o *site*: MUSEU do Sambaqui da Beirada. **Mapa de cultura**. Rio de Janeiro, [20-?]. *Site*. Disponível em: http://mapadecultura.com.br/manchete/museu-do-sambaqui-da-beirada. Acesso em: 16 ago. 2022.

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

Dica de leitura

Livro sobre a vida dos povos dos sambaquis.

- GASPAR, Madu. **Sambaqui**: arqueologia do litoral brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

Imagens em movimento

Vídeo em que Maria Cristina Mineiro Scatamacchia, livre-docente em Arqueologia Brasileira pelo MAE-USP, visita um sambaqui em Ilha Comprida (SP).

- SP ARQUEOLOGIA – Sítio pré-histórico – Sambaqui. 2016. Vídeo (13min42s). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em: https://youtu.be/3rY4RTXnnhE. Acesso em: 17 ago. 2022

Reportagem sobre o trabalho de arqueólogos da USP e UFRJ no sambaqui de Laguna, em Santa Catarina.

- CIENTISTAS tentam decifrar o significado dos sambaquis do litoral de Santa Catarina. 2011. Vídeo (5min40s). Publicado pelo canal TV Cultura. Disponível em: https://youtu.be/r-_f6YgmU5E. Acesso em: 19 jul. de 2022.

TEXTO DE APOIO

Sambaqui, também conhecido como concheiro, é uma formação calcária ou montanhosa de origem humana. Os sambaquis são sítios arqueológicos deixados por povos pré-históricos que habitavam a costa brasileira de 7 a 8 mil anos atrás, muito antes dos tupis-guaranis. Esses sítios são geralmente compostos por ossos de peixes, pássaros e mamíferos, além de conchas de moluscos e outros materiais orgânicos. [...]

A costa brasileira foi povoada por grupos de pescadores-coletores que construíram montes conhecidos como sambaquis. Essas formações são as principais evidências arqueológicas desses grupos, conhecidos como sambaquieiros. Sambaqui é uma palavra de origem tupi, língua falada pelos grupos que ocupavam o território brasileiro quando da chegada dos europeus. *Tamba* significa concha e *ki* significa monte, constituindo as características visuais mais importantes desses sítios arqueológicos.

LEGNAIOLI, Stella. Sambaqui: entenda o que é o depósito de conchas. **eCycle**. [*S. l.*], c2010-2021. Disponível em: https://www.ecycle.com.br/sambaqui/. Acesso em: 17 ago. 2022.

Os povos dos sambaquis

Sambaqui: palavra originária do tupi *tãba'ki* (de *tãba* = ostra e *ki* = amontoado).

Molusco: animal de corpo mole e sem ossos, quase sempre coberto por uma concha.

RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS

▲ Acima, esqueleto feminino de c. 3 000 anos encontrado em sambaqui de Laguna (SC), em fotografia de 2016. Abaixo, sambaqui situado no mesmo município, em fotografia de 2021.

TALES AZZI/PULSAR IMAGENS

Leia o que o arqueólogo Norberto Guarinello conta sobre os homens das conchas ou povos dos **sambaquis**.

Há cerca de 6 mil anos, o mar começou a subir, até o nível em que está hoje. Desde essa época, o litoral do Brasil atual, entre o Espírito Santo e o Rio Grande do Sul, começou a ser ocupado por povos que viviam dos recursos que o mar oferecia.

Embora também caçassem pequenos animais e coletassem alimentos vegetais como coquinhos, a dieta principal desses habitantes era constituída por peixes e [...] por vários tipos de moluscos. [...]

O alimento era tão abundante que esses povos não precisavam, como aqueles do interior, mudar constantemente de local. Escolhiam um lugar mais elevado, perto da praia, em especial se havia água doce por perto, e aí se estabeleciam [...].

Para o lugar fixado levavam conchas que recolhiam à beira-mar, abriam-nas no fogo e comiam os moluscos. As conchas vazias eram deixadas no chão e iam se acumulando. Com o passar dos anos, foram se formando verdadeiras montanhas de conchas, sobre as quais as pessoas construíam suas cabanas e dentro das quais enterravam seus mortos. Chamamos essas montanhas de sambaquis. [...]

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Os primeiros habitantes do Brasil**. São Paulo: Atual, 1994. p. 21-24.

Agricultores e ceramistas da Amazônia

Segundo a arqueóloga Anna Roosevelt, os povos da região amazônica começaram a praticar a agricultura há cerca de 7 mil anos. Eles desenvolveram cultivos próprios, como plantas medicinais e corantes; mas a descoberta mais importante desses grupos foi o cultivo da **mandioca**, raiz de alto valor nutritivo com algumas variedades venenosas.

Os agricultores da Amazônia descobriram que ralando, prensando e torrando essas espécies de mandioca conseguiam extrair o veneno que elas continham. Eles produziam alimentos como a farinha, o beiju e a tapioca.

DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

▲ Raízes de mandioca.

PAULOVILELA/ISTOCK/GETTY IMAGES

▲ Tapioca.

FABIO COLOMBINI

◀ Moça kalapalo ralando mandioca no Parque Indígena do Xingu (MT), 2011. Por meio de instrumentos que eles próprios criaram, como o ralador, o **tipiti** e o **cumatá**, os agricultores amazonenses transformaram uma planta venenosa em planta alimentícia.

Tipiti: é um espremedor de palha trançada usado para escorrer raízes, principalmente mandioca.

Cumatá: uma espécie de peneira.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que os arqueólogos consideram a Amazônia um centro independente de domesticação de plantas.

Leia o que se diz:

O professor e antropólogo da Universidade Federal do Pará (UFPA) Romero Ximenes explica que a mandioca é uma das principais plantas da Região Amazônica. "Todo o sistema alimentar da Amazônia é calcado nos derivados da mandioca. Existem os diversos tipos de farinhas, as polpas, existem a tapioca, o tucupi, entre outros." [...]

O professor e antropólogo do Campus da UFPA de Altamira Uwira Domingues explica que a mandioca é considerada pelos indígenas como um alimento sagrado. "A mandioca é considerada por todos nós como uma dádiva, um presente de deus". O pesquisador, que é indígena, destaca que a mandioca é para os índios um alimento básico. "É da mandioca que se faz o alimento principal para nós: a farinha", friza.

BITTENCOURT, João Pedro. Dia da Árvore: mandioca é uma das árvores mais importantes para a população da Amazônia. **Universidade Federal do Pará**. Curitiba, 20 set. 2017. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/596. Acesso em: 17 ago. 2022.

Esse texto contribui para se compreender a noção de permanência, basilar para o estudo de História.

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

TEXTO DE APOIO

Os primeiros agricultores na Amazônia

Próximo a Porto Velho, Rondônia, a floresta amazônica dá lugar a uma região de povoados e lavouras. [...] por volta de 9 mil anos atrás, ali já era um ponto de encontro de povos e de plantio de alimento [...]. "Nossos achados no sítio arqueológico de Teotônio estão entre os indícios mais antigos de plantio de feijão, abóbora e mandioca no Brasil", afirma a arqueóloga britânica Jennifer Watling [...].

[...] "Temos uma série de indícios de que os habitantes alteraram a paisagem manejando árvores e cultivando plantas domesticadas", conta Jennifer. Significa que queimavam a floresta para abrir espaços habitáveis onde plantavam as primeiras culturas de plantas domesticadas. Estudos anteriores já davam pistas dessa prática por meio de dados genéticos [...], mas a arqueologia agora confirma. [...]

A mandioca (*Manihot esculenta*), hoje parte corriqueira da dieta em todo o país, parece ter sido cultivada e eventualmente domesticada na região entre 8 mil e 10 mil anos atrás, antes de se espalhar pela Amazônia e outras regiões [...].

GUIMARÃES, Maria. Os primeiros agricultores na Amazônia. **Pesquisa Fapesp**. [*S. l.*], 29 jul. 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-agricultores-na-amazonia. Acesso em: 17 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção para o fato de os objetos cerâmicos serem impermeáveis e, por isso, terem sido usados para transportar água, armazenar e cozinhar alimentos.
- Informar que arqueólogos encontraram vasos em sítios do estado do Pará que datam de 5000 a 3500 a.C.
- Ressaltar a importância da cerâmica amazônica comentando que parecem ter sido feitas por artesãos especializados; o que é um indício da existência de sociedades complexas e aldeias populosas governadas a partir de um centro de poder.
- Mencionar que os povos marajoaras se defendiam de inundações erguendo morros artificiais chamados tesos, sobre os quais construíam suas moradias.
- Comentar que, por sua qualidade e beleza, as peças de cerâmica marajoara são bastante cobiçadas; e estão hoje entre os objetos arqueológicos mais contrabandeados para fora do Brasil.

A apreciação da arte marajoara contribui para o desenvolvimento da **competência geral 3**.

Imagens em movimento

Vídeo que explica passo a passo a confecção da cerâmica marajoara.

- TUTORIAL de cerâmica marajoara, por Mariele Santos. 2021. Vídeo (11min22s). Publicado pelo canal Conexão Arari. Disponível em: https://youtu.be/ruZTTHoVga4. Acesso em: 16 ago. 2022.

Mais ou menos na mesma época em que começaram a cultivar plantas, os agricultores amazônicos desenvolveram também a **cerâmica** (argila cozida em forno). Suas cerâmicas estão entre as mais antigas da América e são peças de diversos tipos e formas: vasos, urnas funerárias, estatuetas, pratos, tangas, jarros, entre outras. Por meio da cerâmica, pode-se conhecer o modo como esses povos decoravam suas moradias, armazenavam e transportavam alimentos, o que consideravam bonito ou feio etc.

Foi na ilha de Marajó, na foz do Rio Amazonas, entre os séculos IV e XIV, que se desenvolveu a mais notável cultura amazônica: a **cultura marajoara**. Os marajoaras parecem ter tido uma organização social complexa. Até o presente, nossa principal fonte para o conhecimento desse povo são os objetos de cerâmica que produziram.

JOÃO CALDAS/OLHAR IMAGEM

▲ Vaso marajoara de cerâmica. Os marajoaras usavam símbolos geométricos e grafismos para decorar suas peças. Fotografia de 2012.

FÁBIO COLOMBINI

▲ Vaso marajoara que pertence ao acervo do Museu de História Natural de Nova York (EUA). Fotografia de 2013.

A cerâmica marajoara era decorada com desenhos sugestivos e variados e com pinturas policromáticas. As cores mais usadas por eles eram o vermelho, o branco e o preto. Muitas de suas **urnas funerárias** traziam representações do corpo feminino, o que, para alguns pesquisadores, demonstra a importância que as mulheres tinham na sociedade marajoara.

Urna funerária: vaso grande onde eram depositados os restos mortais de um indivíduo.

TEXTO DE APOIO

Arte Marajoara

[...] As pesquisas realizadas pelos arqueólogos Betty Meggers (1921) e Clifford Evans (1920-1981), entre as décadas de 1940 e 1960, identificam distintas tradições cerâmicas amazônicas pelos tipos de decoração empregados. A hachurada, que remonta às primeiras ocupações da ilha, pelos ananatubas, ceramistas mais antigos da região (primeiro milênio a.C.); a borda-incisa, característica da região do Solimões; a inciso-ponteada, do baixo e médio Amazonas; a de Santarém, atribuída aos índios tapajós; e a policrômica, notável pela riqueza da decoração, complexidade de motivos, uso de cores (vermelha, branca e preta) e técnicas variadas, como modelagem, incisão e excisão. A essa tradição pertence a fase marajoara dos povos que se instalam na ilha, na região do lago Arari.

O período conhecido então como a "fase marajoara da tradição policrômica da cerâmica amazônica" (datada de 400 a 1350 de nossa era) caracteriza-se pela ampla e sofisticada quantidade de objetos rituais, utilitários e decorativos produzida por antigos ocupantes da Ilha de Marajó, na época em que se formam os grandes cacicados.

[...] Os traços simétricos e cores da decoração marajoara podem ser encontrados até hoje no artesanato local de Belém e da Ilha de Marajó. Diversos artesãos, sobretudo no distrito de Icoaraci, Belém, dedicam-se à preservação e renovação da cultura marajoara. [...]

ARTE Marajoara. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo, 2022. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5353/arte-marajoara. Acesso em: 17 ago. 2022.

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1 Leia o trecho a seguir, observe a imagem e responda ao que se pede.

FONTE 1

E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.

E Deus os abençoou , e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra.

[...]

E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom; e foi a tarde e a manhã, o dia sexto. (GÊNESIS 1: 27-31).

GÊNESIS. **Bíblia On-line**. [*S. l.*], [20--]. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1. Acesso em: 18 jul. 2022.

FONTE 2

CAPELA SISTINA, VATICANO

▲ Afresco **A criação do homem**, de Michelangelo, 1508-1515.

a) A visão da origem da vida contida na fonte **1** é criacionista ou evolucionista? Justifique.

b) A fonte **2** (imagem) confirma ou nega o que está escrito na fonte **1**?

c) Observando a fonte **2**, é possível concluir que o pintor acreditava que Deus criou o ser humano à sua imagem e semelhança?

1. a) Criacionista.

1. b) A fonte **2** confirma o que está escrito na fonte **1**.

1. c) Sim, pois os traços físicos dos dois personagens principais da pintura são idênticos.

TEXTO DE APOIO

Michelangelo: o poeta do corpo

Quando Michelangelo Buonarroti (1475-1564) pintou **A criação de Adão**, como parte da encomenda da pintura do teto da capela Sistina, em Roma, feita em 1508 pelo papa Júlio II (1443-1513), registrou em carta o desânimo de escultor obrigado a cumprir tarefa de pintor: "Isso não é da minha profissão. Perco o meu tempo sem resultado. Que Deus me ajude!" No entanto, a obra já fora acertada e o escultor fora pego em uma armadilha montada por outros artistas, seus desafetos, que o queriam ver humilhado frente à grandeza de Rafael Sânzio (1483-1520). Michelangelo confessava-o; não era profundo conhecedor da arte do afresco. A técnica era traiçoeira: executava-se a pintura – praticamente uma deposição de pigmentos dissolvidos em água – sobre a cal úmida, ainda fresca – daí o nome – que absorvia-os, retendo parte próximo da superfície. Com a secagem, os tons mudavam completamente, tornando-se ora mais tênues, ora mais densos. Se fossem necessários retoques, só com dificuldade podiam ser feitos e apenas após estar seca a pintura: eram-lhe, então sobrepostos em camadas – e, embora o afresco não pudesse ser removido, o retoque era eliminado com um simples pano úmido ou com a própria umidade do ar. Apesar das dificuldades da técnica e de sua preferência pela escultura, Michelangelo aceitou a tarefa.

Hoje conhecemos sua obra na Capela Sistina – que inclui, além do teto, a parede do altar-mor que abriga **O juízo final** (1534-1541) – como um dos marcos da arte ocidental. Seu caráter de obra de arte deve-se, em parte, ao fato de ela suscitar leituras sempre novas, ao fato de sempre propiciar o encontro hermenêutico entre o observador de cada tempo histórico com a obra que se abre a essas leituras. Leituras que, ao mesmo tempo em que resgatam e remetem à história e à tradição, lançam à frente do presente aquele que ousa deter-se, nele, na contemplação da arte.

FRÓIS, Katja Plotz. Adão, Deus e a criação que cabe a cada um. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 67, p. 1-13, maio 2005. p. 4.

ENCAMINHAMENTO

1. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI03**. **a)** Comentar que a versão cristã do Criacionismo está no primeiro livro da Bíblia, o Gênesis, palavra que significa "origens".

ENCAMINHAMENTO

2. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI03**.

7. Retomar com os estudantes que a divisão entre Pré-História e História é criticada pelos historiadores atuais, pois, antes de desenvolverem a escrita, os seres humanos criaram formas originais de viver, produziram arte e realizaram importantes descobertas, a exemplo de como produzir fogo, praticar agricultura e manusear metais para construir ferramentas que os beneficiavam no dia a dia.

8. Comentar com os alunos que as inovações do Neolítico não substituem as conquistas do Paleolítico, mas convivem com elas; lembrá-los de que, após desenvolver a agricultura e o pastoreio, os seres humanos continuaram a praticar a pesca, a caça e a coleta, atividades que ainda praticam. Com isso, contribuiremos para evitar a ideia, tão cara ao Iluminismo, de progresso constante da humanidade.

TEXTO DE APOIO

Lugar de fóssil é no museu

Fósseis são restos ou vestígios de animais ou vegetais que se encontram preservados nas rochas [...]. São geralmente ossos, dentes ou conchas, mas, também, podem ser encontrados ovos, pegadas, impressões e madeira silicificada. Com esse material, os cientistas construíram um arcabouço científico com o objetivo de descrever a vida na Terra durante os tempos pretéritos. Os fósseis permitem, ainda, determinar a idade relativa das rochas em que eles são encontrados. Assim, esses objetos, que já foram considerados como brincadeiras da natureza, permitiram o surgimento de duas disciplinas, no âmbito das Ciências da Terra, a Paleontologia e a Estratigrafia. Ainda mais, com os fósseis foi possível fornecer uma base segura para apoio à teoria da evolução. Como pode ser visto, esse material é item insubstituível para que se possa contar a história da vida na Terra.

A legislação brasileira vigente diz que os depósitos fossilíferos são propriedade da nação e só podem ser explorados com a prévia autorização e a fiscalização do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). E mais, estabelece que os museus e instituições científicas congêneres não dependem dessa autorização e fiscalização. O código de mineração, que regula toda a atividade de exploração mineral no subsolo brasileiro, não contempla, portanto, a extração de fósseis. O objetivo dessa legislação é dizer que fósseis, apesar de retirados do subsolo, não podem ser tratados como substâncias minerais economicamente aproveitáveis e passam a ser considerados como de responsabilidade de museus e outras instituições científicas, ou seja, passam a ser itens de interesse científico e da competência dos pesquisadores. Em outras palavras, eles ganham valor cultural intrínseco

Desse jeito tudo estaria bem. Os fósseis seriam coletados por pesquisadores e depositados em instituições científicas para estudo.

4. a) Fósseis.
4. b) I. A espécie do gênero *Homo*. **II.** Se o indivíduo se alimentava de carne ou somente de vegetais; dentes de leite e definitivos ajudam a estimar a idade em esqueletos de criança. **III.** Se o esqueleto era de um adulto ou de uma criança.

2 Leia a seguir um trecho da fala do teólogo Rafael Rodrigues.

> No começo, era o nada. Então alguém resolveu contar a origem de tudo. E assim nasceu a tentativa do homem de explicar a origem do Universo. As civilizações mais antigas já tinham essa questão existencial. E as religiões, preocupadas em dar respostas a seus fiéis, não poderiam deixar de formular suas respostas. "Como surgiu tudo? Como é a origem do planeta, das coisas, do homem? Essas são as primeiras perguntas que o homem faz a si mesmo. Sejam indígenas, africanas, orientais, grandes ou pequenas, novas ou antigas, todas as religiões terão respostas para isso".
>
> ARAÚJO, Tarso. A criação do mundo. **Superinteressante**, 31 out. 2016. Disponível em: https://super.abril.com.br/historia/a-criacao-do-mundo/. Acesso em: 28 jun. 2022.

a) De acordo com o teólogo Rafael Rodrigues, as religiões procuraram dar uma resposta sobre a criação do mundo e do ser humano. Qual foi a resposta dada por elas?

b) Que nome se dá à teoria que explica a criação do mundo pela ação direta de um criador?

2. a) O mundo e o ser humano são resultados da ação direta de um criador. **2. b)** Criacionismo.

3 Para Charles Darwin, o que explica a sobrevivência de alguns indivíduos e o desaparecimento de outros? Justifique. **3.** É o processo de seleção natural. Ao longo do tempo, ocorreram alterações no ambiente. Assim, indivíduos que apresentavam características favoráveis à sobrevivência viviam mais tempo. E, ao se reproduzirem, transmitiam essas características a seus descendentes. Já os indivíduos que não apresentavam adaptações morriam antes de se reproduzir.

4 Sobre o estudo do passado distante, responda.

a) Que nome os cientistas dão aos restos petrificados de seres que viveram em tempos distantes?

b) O que pode nos informar:

I. o tamanho de um crânio? **II.** um dente? **III.** o tamanho de um osso?

5 Avalie as afirmações a seguir. **5.** Alternativa **D**.

I. O *Homo sapiens sapiens* desenvolveu a habilidade de falar, esculpir, tocar, entre outras.

II. O cérebro do *Homo sapiens sapiens* era maior que o das outras espécies de *Homo*, e, por isso, ele era um ser mais inteligente.

a) Somente a afirmação **I** é correta.

b) Somente a afirmação **II** é correta.

c) Ambas são corretas, mas não têm relação entre si.

d) Ambas são corretas, e a segunda explica a primeira.

6 Monte uma ficha em seu caderno com base no que você aprendeu sobre a espécie da qual fazemos parte. A ficha deve conter: o nome da espécie; o local de origem; e a época em que surgiu. **6.** Espécie: *Homo sapiens sapiens*. Local: África. Época: há cerca de 100 mil anos.

7 Em seu caderno, elabore uma linha do tempo mostrando os períodos em que se costuma dividir a Pré-História e assinale algumas das descobertas mais importantes desse longo período. **7.** Resposta pessoal.

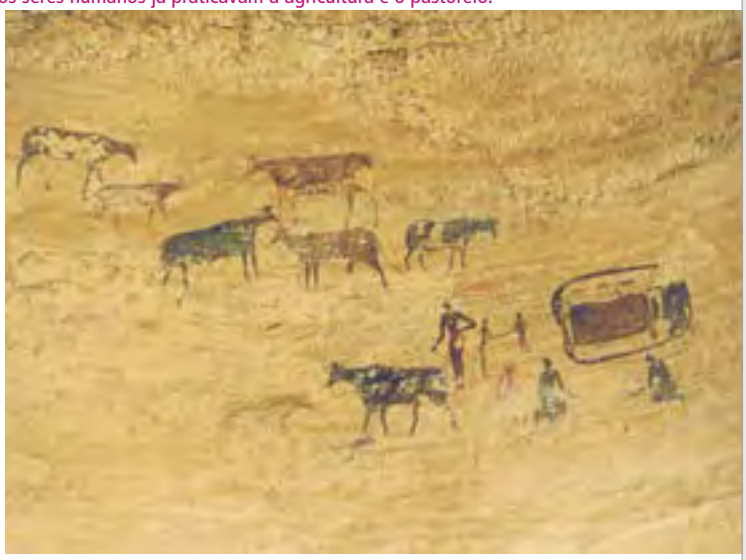
8 Com o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, os seres humanos passaram a produzir seu próprio alimento e não precisavam mais mudar constantemente de lugar em busca de caça e de coleta. Então, aos poucos passaram a se fixar num determinado território. O texto diz respeito ao processo de: **8.** Alternativa **A**.

a) sedentarização.
b) deslocamento permanente.
c) nomadismo.
d) caça e coleta de alimentos.

9. Sim; no Neolítico, época em que os seres humanos já praticavam a agricultura e o pastoreio.

9 Observe a imagem com atenção.

- Com base na imagem, é possível saber em que período da Pré-História viveram as pessoas que produziram a pintura? Justifique.



DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

Pintura rupestre em Tassili n'Ajjer (Argélia). Ela foi pintada por indivíduos que viveram há muito tempo nessa região da África.

10 Escreva um período sobre as vantagens que os povos que aprenderam a fundir e trabalhar metais passaram a ter sobre os demais povos. **10.** Resposta pessoal.

11 Reveja o mapa da página 50 e responda ao que se pede:

a) Em que continente surgiram os primeiros seres humanos? **11. a)** Na África.

b) Como os cientistas chegaram a essa conclusão? **11. b)** Foi lá que se encontrou o fóssil humano mais antigo.

c) O que as setas vermelhas indicam? **11. c)** O provável caminho feito pelos povoadores da América depois de atravessar o Estreito de Bering.

d) O que as setas azuis indicam? **11. d)** Outro provável caminho para a chegada dos seres humanos à América.

e) Explique com suas palavras as principais hipóteses sobre o(s) caminho(s) percorrido(s) pelo(s) povoador(es) da América. **11. e)** Resposta pessoal.

12 Leia a frase a seguir com atenção: "Provavelmente, os povoadores da América chegaram ao nosso continente depois de atravessar o Estreito de Bering, da Sibéria para o Alasca".

a) Pesquise e, depois, responda: qual é o significado da palavra "estreito" na frase acima?

b) Qual a localização do Estreito de Bering?

13 Copie em seu caderno as afirmações **corretas**. **13.** Alternativas **A** e **B**.

a) O fóssil mais antigo da América, até o presente, foi descoberto por uma equipe de arqueólogos franco-brasileiros.

b) O arqueólogo brasileiro Walter Neves retomou as pesquisas da equipe franco-brasileira e revelou ao mundo a descoberta do crânio mais antigo da América.

c) O crânio mais antigo da América, que teria cerca de 11 500 anos, foi batizado de Lucy por ser de uma mulher.

d) Os cientistas ingleses reconstituíram a fisionomia da mulher cujo crânio foi descoberto por Walter Neves e descobriram que suas feições se assemelhavam às dos nativos da Europa.

12. a) Significa "canal natural de pequena largura que estabelece a comunicação entre dois mares ou duas seções do mesmo mar".

12. b) Entre o Alasca (Estados Unidos) e a Sibéria (Rússia).

ENCAMINHAMENTO

10. Resposta possível: os povos que aprenderam a trabalhar metais aperfeiçoaram seus instrumentos agrícolas e de guerra e, com isso, aumentaram sua capacidade de produzir alimentos e defender seu território.

11. e) Hipótese nº 1. Chegaram à América por terra, depois de atravessar o Estreito de Bering, situado entre a Sibéria (Rússia) e o Alasca (Estados Unidos). Hipótese nº 2. Chegaram à América por mar, vindos da Oceania. E, depois de atravessar o Oceano Pacífico navegando de ilha em ilha em pequenas embarcações, desembarcaram na costa do continente americano.

12. a) O objetivo da questão é trabalhar a habilidade de selecionar a acepção adequada ao texto. Se necessário, pesquisar a palavra "estreito" em dicionários com a turma.

As atividades **11** e **12** querem contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI06**.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

Mas muitos deles se têm transformado em itens de coleção por parte de particulares e amadores. Parece que esse hábito vem desde os tempos pré-históricos, pois já foram encontradas conchas fósseis arrumadas perto de esqueletos humanos em túmulos do *Homo neanderthalensis*. [...]

Espera-se que haja o consenso, entre os colecionadores amadores, de que a importância científica do fóssil deva vir em primeiro lugar e os exemplares sejam bem conservados e protegidos. Muitos deles requerem cuidados e só serão devidamente conservados em instituições organizadas para este fim. O lugar correto de um fóssil é em um museu ou em uma coleção paleontológica.

Os fósseis, quer sejam atraentes ou não, fáceis de conservar ou que requeiram cuidados especiais, quer sejam grandes ou microscópicos, são estudados, recebem nomes, muitas vezes associados com a toponímia ou com vultos da ciência brasileira, são expostos em mostras de divulgação científica e servem para a educação, em vários níveis do conhecimento. Por isso, não são apenas meros itens de coleção, mas essencialmente objetos culturais e devem ser protegidos e conservados.

CAMPOS, Diogenes de Almeida. Lugar de fóssil é no museu. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 65, jun. 2001. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/lugar-de-fossil-e-no-museu/. Acesso em: 18 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

Leitura de imagem. b) Professor, a foto foi tirada no município de Sousa no Vale dos Dinossauros, em 2005. Esse registro de pegadas de dinossauros é o mais importante do Brasil.

c) A pegada é de um iguanodonte, um herbívoro que se apoia nas suas duas fortes patas traseiras; ele viveu há cerca de 120 milhões de anos onde hoje é o oeste da Paraíba.

d) Professor, o artista fez o desenho baseado em pesquisa científica desenvolvida no oeste da Paraíba.

TEXTO DE APOIO

Região da Paraíba tem maior conjunto de pegadas de répteis pré-históricos

No mundo inteiro, principalmente na China, existem pegadas de diversos grupos dos répteis pré-históricos. O Brasil não fica para trás. No alto sertão da Paraíba, no município de Sousa, encontra-se uma região com a maior incidência de pegadas de dinos do mundo [...]. Elas demonstram a grande diversidade de espécies que existiu ali e os mecanismos de interação entre as populações de animais que ali viveram.

Na região, existem mais de 300 rastros fossilizados, espalhados por cerca de 700 km. Algumas trilhas compreendem rastros com mais de 150 m de extensão; frisa Ismar Carvalho, paleontólogo e diretor do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Podemos conhecer a grande diversidade da vida que existiu em Sousa e os mecanismos de interação entre as populações de animais que ali viveram, completa.

A maior parte das pegadas são encontradas na região da Bacia do Rio do Peixe, que, por esse motivo, acabou apelidada de Vale dos Dinossauros. O lugar foi transformado em parque paleontológico natural. Assim, não pode ser modificado pelo homem, como ocorre com os fósseis de ossos, que são escavados das rochas e levados para o laboratório, onde é montado o esquema do esqueleto do animal. Ali, em Sousa, o público pode entrar, apreciar e ver de perto por onde esses animais pré-históricos andaram. Também há uma estrutura para passeios pelas trilhas com guias credenciados, para aproximar ainda mais o público da paleontologia.

REGIÃO da Paraíba tem maior conjunto de pegadas de répteis pré-históricos. **Correio Braziliense**. Brasília, DF, 18 jan. 2011. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2011/01/18/interna_ciencia_saude,232876/regiao-da-paraiba-tem-maior-conjunto-de-pegadas-de-repteis-pre-historicos.shtml. Acesso em: 18 ago. 2022.

II. Leitura e escrita em História

Leitura de imagem

A imagem **1** é uma ilustração e a **2** está dividida em duas cenas (**a** e **b**). Observe o conjunto com atenção e, em seguida, responda às questões.

a) Resposta pessoal.

a) Na imagem **1**, vê-se a ilustração de um iguanodonte, dinossauro que habitou a região da Bacia de Sousa, na Paraíba. Faça uma pesquisa rápida e escreva informações básicas sobre esse animal.

b) O que se vê na cena **2a**? **b)** Vê-se um menino agachado observando uma pegada que parece ser de um dinossauro.

c) E a cena **2b**, o que mostra? **c)** Rastros de uma espécie de dinossauro.

d) Que relação há entre as duas imagens?

e) **Em grupo**. Criem uma campanha publicitária que estimule as pessoas a visitar o Vale dos Dinossauros, na Paraíba, e sigam o roteiro a seguir.

- Elaborem um mapa localizando o município de Souza.
- Produzam uma apresentação de *slides* sobre o Vale dos Dinossauros.
- Inventem uma música para a campanha.
- Criem um lema para a campanha. Exemplo de lemas: "Valorize nosso patrimônio!"; "Faça uma viagem ao tempo dos dinossauros sem sair do Brasil!"; "Conheça os gigantes do passado brasileiro viajando à Paraíba".

d) Esquerda: réplica de um iguanodonte. Direita: pegadas de dinossauros que habitaram a região da Bacia de Sousa, na Paraíba.

e) Resposta pessoal.

Vozes do passado

O texto a seguir é um mito guarani. Leia-o com atenção.

Mito de criação guarani

No princípio, o deus Tupã morava no vazio, numa escuridão sem fim. Primeiro, Tupã criou o céu e as estrelas, onde fez sua morada, e abaixo criou as águas. Depois, Tupã desceu lá de cima, em grande redemoinho. Logo que Tupã tocou as águas, o sol surgiu no arco do céu. Quando o sol chegou ao ponto mais alto, seu calor rachou a pele de Tupã. E, finalmente, quando o sol desapareceu do outro lado do céu, a pele de Tupã caiu do corpo dele, se estendeu sobre as águas e formou as terras. No dia seguinte, o sol apareceu no céu e percebeu a mudança. O sol chegou novamente ao ponto mais alto e Tupã pegou um pouco de barro, amassou e moldou o primeiro Homem. Soprou-lhe o nariz e lhe deu vida. O Homem cresceu e ficou grande como Tupã, mas não falava. O grande deus soprou em sua boca e o Homem começou a falar. Então, Tupã soprou na orelha esquerda a inteligência e na orelha direita, a sabedoria. Na cabeça do Homem, Tupã desenhou os raios e trovões sagrados que são os de pensamentos. No corpo do Homem, Tupã colocou as águas das emoções e dos desejos que se movimentam para criar ou para destruir. Por fim, Tupã deu ao Homem o poder de escolher entre criar ou destruir. Terminada a criação, Tupã voltou para o céu montado em seu redemoinho.

CLARO, Regina. **Encontros de histórias**: do arco-íris à lua, do Brasil à África. São Paulo: Cereja, 2014, p. 4.

CEREJA EDITORA

▲ Fac-símile da capa do livro **Encontros de histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África**, de Regina Claro.

a) Qual das alternativas a seguir contém a ordem em que as criações de Tupã ocorreram?

I. Céu, estrelas, águas, sol.
II. Estrelas, céu, águas e sol.
III. Sol, céu, águas, estrelas.
IV. Águas, céu, sol, estrelas.

a) Alternativa **I**.

b) No mito guarani, de que material se formaram as terras? **b)** Da pele de Tupã.

c) Há alguma semelhança entre a narrativa bíblica e o mito guarani em relação à formação dos seres humanos? Se sim, quais?

c) Sim; há duas semelhanças: os seres humanos foram feitos a partir do barro; e tanto no relato bíblico quanto no mito guarani, eles ganharam vida por meio de um sopro em suas narinas.

d) Segundo o mito guarani, o deus Tupã deu ao ser humano o poder de escolher entre criar e destruir. Esse trecho tem alguma semelhança com o relato bíblico? Se sim, qual?

d) Sim; segundo a Bíblia, Deus nos deu a liberdade de escolher entre o bem e o mal, ou seja, livre-arbítrio.

ENCAMINHAMENTO

Vozes do passado

As atividades sobre esse mito buscaram refletir sobre um mito de fundação dos guaranis e, por isso, podem contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI03**.

+ATIVIDADES

Em dupla. Façam uma pesquisa no *site*: POVOS Indígenas do Brasil. [*S. l.*], [20-?]. *Site*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 18 ago. 2022.

Escolham mitos de origem de dois povos indígenas do Brasil e escrevam um pequeno texto demonstrando semelhanças e diferenças entre as duas narrativas.

Resposta Pessoal.

- **Temas Contemporâneos Transversais**: a leitura e a análise de mitos de origem de povos indígenas podem contribuir para o trabalho com a macroárea **multiculturalismo** ao ampliar o repertório cultural dos alunos, que entrarão em contato com diferentes formas de narrar o surgimento do mundo.

ENCAMINHAMENTO

- **Temas Contemporâneos Transversais:** o desenvolvimento da seção permite aprofundar a macroárea **cidadania e civismo**, à medida que evidencia a relevância da empatia para a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária. Aproveitar o tema para reforçar a importância da sensibilidade social do estudante e seu protagonismo.

O trabalho com a seção quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10**.

Professor, a autoavaliação é um aprendizado fundamental para a construção da autonomia do aluno; além disso, democratiza o processo, pois envolve diferentes pontos de vista. Sugestões de perguntas para a autoavaliação:

- Você considerou interessante a atividade ou o trabalho realizados?
- Tinha conhecimentos anteriores que o auxiliaram na realização?
- Foi fácil ou difícil? Se foi difícil, saberia dizer por quê?
- Como você avalia sua participação no grupo? (Realizou tarefas que contribuíram para o trabalho? Sugeriu formas de organizar o trabalho? Colaborou com seus colegas na realização de tarefas?).
- Você considera que a maneira como o tema foi abordado ajudou na sua compreensão dos conteúdos e propostas de atividades?

#JOVENS NA HISTÓRIA

Análise de mídias sociais

PASSO 1 Ler

Leia o texto com atenção.

Situação de vulnerabilidade: situação de risco, de fragilidade por motivos sociais, econômicos, ambientais, entre outros.

Vídeo: menino de 7 anos cria campanha para ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade

Com o objetivo de arrecadar doações para pessoas em situação de vulnerabilidade no DF, Pedro Bittencourt, de 7 anos, resolveu gravar um pedido em vídeo para que as pessoas participem da campanha.

No vídeo, ele se apresenta: "Oi, meu nome é Pedro. Tem uma campanha de arrecadação que a gente pode ajudar pessoas pobres a terem comida. Se vocês puderem ajudar, é só falar com minha mãe", diz o estudante.

Por causa da atitude dele e dos colegas de escola, foram arrecadados cerca de 1,3 mil itens, totalizando mais de meia tonelada de alimentos e itens de higiene que beneficiarão famílias em situação de rua no DF. [...]

Segundo a mãe de Pedro, Fernanda Bittencourt, o filho chegou com a novidade em casa e pediu para gravar o vídeo. "Ele me disse que deveríamos arrecadar, e então, fez a gravação. Criei um grupo de transmissão numa rede social e conseguimos a doação de cerca de 80 cestas básicas", comemora.

[...]

CARVALHO, Milena. Vídeo: menino de 7 anos cria campanha para ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade. **Metrópoles**, Brasília, DF, 1 out. 2021. Disponível em: https://www.metropoles.com/distrito-federal/video-menino-de-7-anos-cria-campanha-para-ajudar-pessoas-em-situacao-de-vulnerabilidade. Acesso em: 4 ago. 2022.

RAWPIXEL.COM/SHUTTERSTOCK.COM

TEXTO DE APOIO

[...] 20 de dezembro é O Dia Internacional da Solidariedade de Humana. Na Declaração do Milênio, a solidariedade é reconhecida como um dos valores fundamentais das relações internacionais no século 21.

A atual Agenda de Desenvolvimento Sustentável coloca as pessoas e o planeta no centro. O conjunto de ações para resolver desafios globais é sustentado pelos direitos humanos e pela parceria global para retirar as pessoas da pobreza, da fome e livrá-las das doenças. [...]

Com o crescimento das desigualdades em todo o mundo, o fortalecimento da solidariedade se torna ainda mais necessário.

Com a criação do Fundo Mundial de Solidariedade para erradicar a pobreza e a proclamação do Dia Internacional, o conceito de solidariedade ajuda na luta contra a pobreza com a participação de todos.

Para a Assembleia Geral da ONU, que estabeleceu o Dia Internacional em 2005, a promoção de uma cultura da solidariedade e o espírito do compartilhar são importantes aliados para derrotar a pobreza.

Além disso, o conceito da solidariedade é a marca do trabalho da ONU desde o nascimento da organização. A reunião de povos e nações na promoção da paz, dos direitos humanos e do desenvolvimento socioeconômico.

É neste pilar que a ONU se apoia para resolver problemas internacionais.

NAÇÕES Unidas marcam Dia Internacional da Solidariedade Humana. **ONU News**, [*s. l.*], 20 dez. 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/12/1774072. Acesso em: 17 ago. 2022.

PASSO 2 Questionar

a) Qual o problema identificado por Pedro?

b) Qual foi a solução encontrada por ele?

a) Pedro percebeu que pessoas em situação de vulnerabilidade precisavam de ajuda com alimentos.

b) Pedro, com a ajuda de sua mãe, gravou um vídeo pedindo doações de alimentos e o postou nas redes sociais.

PASSO 3 Pesquisar e agir

Respostas pessoais.

c) **Em grupo**. Identifiquem na sua comunidade uma ou mais pessoas que necessitam de algum tipo de ajuda.

d) Escolham uma mídia (*site*, blogue, página ou perfil nas redes sociais) e, fazendo uso dela, montem uma campanha virtual solidária, visando ajudar essa pessoa ou grupo da comunidade. Publiquem a campanha e, depois, analisem o alcance obtido.

Ao escolher a mídia, levem em conta os itens a seguir.

- **Conteúdo.** Colham depoimentos, imagens, reportagens, informativos sobre a pessoa ou grupo.
- **Perfil.** Qual o perfil de público (faixa etária, gênero, etnia, perfil socioeconômico, escolaridade) que a mídia alcança?
- **Linguagem.** Que linguagem irão utilizar?
- **Periodicidade.** Com que frequência vocês irão postar conteúdos?
- **Audiência.** Como vocês vão se relacionar com os participantes da campanha? Haverá interação com os leitores ou seguidores? Quantas visualizações pretendem obter? Ao final, verifiquem quais foram as postagens mais visualizadas, curtidas, comentadas e compartilhadas.

e) Registrem o que observaram e elaborem um relatório com a análise realizada.

PASSO 4 Apresentar e publicar

Respostas pessoais.

f) Apresentem o relatório para a turma e debatam sobre o que mais chamou a atenção de vocês.

g) Publiquem o resultado desse trabalho nas redes sociais e marquem a postagem com **#jovensnahistória**.

PASSO 5 Avaliar

Respostas pessoais.

h) Realizei as tarefas a que me propus?

i) Cumpri os prazos determinados?

j) Expressei minhas ideias com objetividade?

k) Escutei meus colegas com atenção e respeito?

l) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?

m) Demonstrei interesse pelo assunto tratado?

n) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

TEXTO DE APOIO

O Protagonismo Jovem nasce da consciência social dos adolescentes acerca de seus direitos e garantias, consciência esta que emerge dos estímulos trazidos pela sociedade, família, órgãos de proteção e profissionais de ensino. [...] [Segundo o professor e pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa]:

O Protagonismo Juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Neste sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu desenvolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora.

Neste contexto de solidificação do Protagonismo Juvenil, algumas medidas de grande relevância merecem destaque, como a Base Nacional Comum Curricular [...]. [O documento] possui o objetivo de garantir que todos os alunos, seja da rede pública ou particular, estejam alinhados no mesmo nível de conhecimento e habilidades, permitindo, assim, a elevação da qualidade de ensino, sobretudo nas escolas públicas do país.

PARÁ (Estado). Ministério Público do Estado do Pará. Centro de Estudo e Aperfeiçoamento Funcional. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. 13/04 – O Dia do Jovem e o Protagonismo Juvenil. Belém: MPPA, 2022. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/areas/institucional/cao/infancia/13-04-o-dia-do-jovem-e-o-protagonismo-juvenil.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Refletir sobre o protagonismo juvenil.
- Dialogar sobre a importância de se adotar valores como empatia, respeito, equidade e solidariedade.
- Estimular o uso e a recepção consciente das redes sociais.
- **Tema Contemporâneo Transversal**: esta seção pretende mobilizar o tema **ciência e tecnologia**.

O trabalho com esta seção pretende auxiliar no desenvolvimento da **competência geral 5**.

Imagens em movimento

Vídeo que apresenta o trabalho de Niède Guidon no Parque Nacional da Serra da Capivara.

- A HISTÓRIA de Niède Guidon. 2019. Vídeo (6min48s). Publicado pelo canal Repórter Eco. Disponível em: https://youtu.be/CesD6RZ1PiM. Acesso em: 16 ago. 2022.

  Entrevista com Niède Guidon.
- VIDA de Cientista – Niède Guidon. 2014. Vídeo (46m17s). Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em: https://youtu.be/LY6kADIdIiU. Acesso em: 16 ago. 2022.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Cientes de que vivemos em um tempo em que se apreendem acontecimentos pelas redes sociais, por meio de uma imagem ou manchete, e desconectados de seu contexto de produção.

Cientes, também, de que vivemos sob o imperativo de um presenteísmo que desqualifica o passado como experiência política e social capaz de alimentar nossas reflexões sobre o presente.

Cientes, ainda, de que a memória não pode ser confundida com a História e que interrogamos o passado a partir de questões que nos afligem no presente, pois é próprio da História o tratamento de um tema em uma perspectiva temporal, nos esforçamos para, alinhados aos documentos oficiais, e coerentes com nossa abordagem metodológica, oferecer explicações plausíveis sobre o passado público e as relações dele com o presente, retiradas de uma historiografia especializada e com legitimidade acadêmica.

Na abertura de cada capítulo, explicitamos os objetivos, as justificativas e as principais competências e habilidades a serem trabalhadas. No corpo do capítulo e nas atividades, evidenciamos as nossas estratégias para o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Nas páginas de abertura de unidade, vamos citar exemplos da articulação entre objetivos, habilidades e competências, por acreditar que, ao longo da coleção, esse procedimento contribuirá para o importante propósito de "transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive", conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2018, p. 401).

Nesta unidade, vamos desenvolver as habilidades **EF06HI05**, **EF06HI06**, **EF06HI07** e **EF06HI08** a partir da discussão sobre as sociedades antigas na África, no Oriente Médio, nas Américas e os povos indígenas das regiões brasileiras, distinguindo os significados materiais e culturais presentes nessas sociedades, de modo articulado às **competências específicas** de **1** a **6** e às **competências gerais 1**, **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7**, **9** e **10**.

Vejamos agora dois exemplos dessa articulação.

Objetivo: Analisar e discutir a cultura material e a tradição oral das sociedades antigas da África e da Mesopotâmia. Esse objetivo articula-se às habilidades **EF06HI05** e **EF06HI07**, às **competências gerais 1**, **2**, **3**, **4**, **6**, **7**, **9 e 10** e às **competências específicas 1**, **2**, **3**, **4** e **5**.

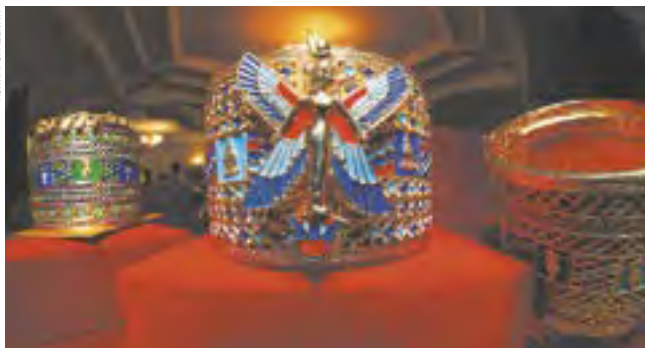
Objetivo: Analisar e discutir as formas de registro das sociedades antigas do Oriente Médio e os aportes culturais e científicos dos astecas, maias, incas e povos indígenas do Brasil. Esse objetivo articula-se à **habilidade EF06HI07** e **EF06HI08**, às **competências gerais 1**, **2**, **3**, **7** e **9** e às **competências específicas 1**, **2**, **3**, **4** e **6**.

UNIDADE 2

ÁFRICA, ORIENTE E AMÉRICA NA ANTIGUIDADE

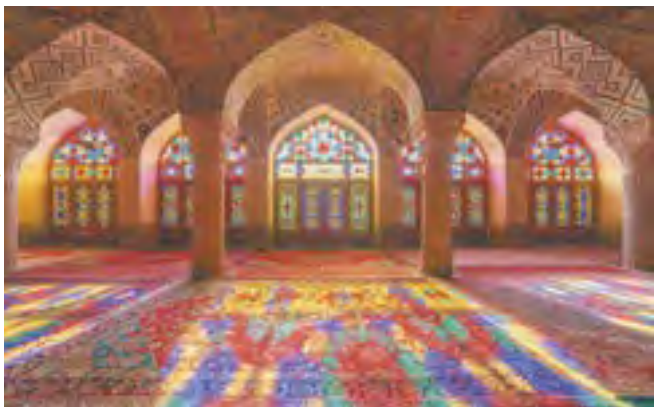
Os europeus do século XVIII acreditavam que suas principais criações – as leis, a democracia, as artes e as formas de governo – eram inspiradas nas dos gregos e romanos da Antiguidade. Por isso, os europeus daquele tempo chamaram a antiguidade greco-romana de "clássica".

Atualmente, não se aceita mais chamar a antiguidade greco-romana de "clássica", já que o Oriente, a África e a América também possuem uma história que muito influenciou as de outros povos da Terra, inclusive a nossa.



ASHRAF SHAZLY/AFP

Réplica de joias pertencentes à rainha cuxita Amanishaketo em exposição em Kartum (Sudão), 2019.



MAZUR TRAVEL/SHUTTERSTOCK.COM

Mesquita Nazir Al Mouke em Chiraz (Irã), 2015.

Chamar a antiguidade greco-romana de "clássica" é supervalorizar a cultura dos gregos e romanos da Antiguidade ao mesmo tempo que se diminui a dos demais povos: orientais, africanos, indígenas originários, entre outros. Além disso, é considerar a antiguidade greco-romana como um modelo a ser imitado.

Nessa visão, quanto mais um povo se aproxima da cultura greco-romana, mais perto ele está do apogeu e vice-versa. Isso não é mais aceito pelos historiadores atuais. Hoje, sabemos que as histórias e as culturas são diferentes entre si, mas nenhuma é superior a outra.

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Maracas do povo guarani na Terra Indígena do Ribeirão Silveira em Bertioga (SP), 2018.

GC SHUTTER/GETTY IMAGES

Kimono tradicional vestido por uma jovem no Japão, 2019.

1. Observe as imagens desta página e da anterior. De qual delas você gostou mais?
2. O que você sabe sobre o povo representado em cada uma delas? Respostas pessoais.
3. A arte desses povos pode ser considerada inferior à arte dos demais?

TEXTO DE APOIO

Quando ouvimos falar em História Antiga ou Antiguidade, normalmente pensamos nas civilizações grega, romana, assíria, fenícia, babilônica... Evocamos, com essas expressões, um conjunto de representações já há muito enraizadas no nosso imaginário coletivo: pirâmides egípcias, colunas gregas, arcos e estelas – imagens que nos remetem às grandes civilizações que deram origem ao mundo ocidental, e também ao Oriente Médio. Considera-se que essas civilizações construíram as bases que organizaram a relação da maioria dos ocidentais com a agricultura, a divisão sexual do trabalho, a religiosidade, o pensamento, a técnica, a arte etc. Nesse conjunto, não costumam ser contempladas outras antigas e importantes civilizações como as de Harappa e Mohenjo Daro, na Índia, nem civilizações chinesas, e, excetuando-se o caso do Egito, tampouco civilizações africanas antigas, como os númidas ou os nok. Do mesmo modo, normalmente são excluídas, desse conjunto de estudos de História Antiga, civilizações americanas como os tiwanakotas, mochicas, olmecas ou maias, só para citar alguns exemplos.

BELMONTE, Alexandre. Reflexões sobre a antiguidade da América: o altiplano andino como caso paradigmático. **NEARCO:** Revista Eletrônica de Antiguidade, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, p.22-56. 2018.

ENCAMINHAMENTO

- Retomar e consolidar a ideia de eurocentrismo.
- Ressaltar que a valorização do estudo da Europa, ao mesmo tempo em que se omite as histórias de outros continentes, é um exemplo de eurocentrismo. Essa prática vem sendo questionada pela historiografia, bem como pela educação histórica, e seus efeitos são ainda mais corrosivos quando a omissão diz respeito à África, berço de ancestrais de milhões de brasileiros e de suas ricas culturas.
- Assim, o trabalho com as imagens desta página dupla de abertura pode ser uma oportunidade para demonstrar a complexidade e a beleza de outras matrizes culturais que não a greco-romana.

OBJETIVOS

- Compreender a singularidade da civilização egípcia que se desenvolveu no nordeste da África.
- Destacar a ação dos seres humanos no aproveitamento das águas dos rios e na modificação da natureza e da paisagem.
- Caracterizar a sociedade egípcia e trabalhar o conceito de mobilidade social.
- Trabalhar a noção de poder e representação, tendo como base a política no Egito antigo.
- Evidenciar os laços históricos que unem o Brasil à África, questionar a representação estereotipada da África e dos africanos, destacando a importância para nós, brasileiros, de conhecer as histórias e as culturas africanas.
- Abordar a história da Núbia e suas relações com o Egito antigo.
- Evidenciar que, no Reino de Kush, o poder político feminino era institucionalizado.

Este capítulo visa colaborar, enfim, para a identificação de aspectos e formas de registro das sociedades antigas da África, por meio do estudo da cultura material e da tradição oral desses povos. Assim, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

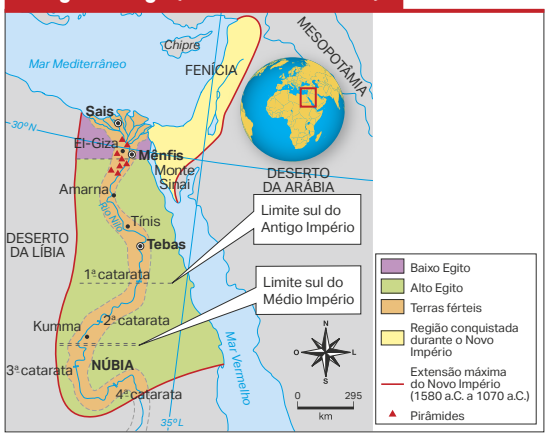
BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI05 e EF06HI07.

CAPÍTULO 4

EGITO E KUSH

O Egito antigo (3100 a.C-1070 a.C.)



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2001. p. 7.

AMAN KAEWKHAMMUL/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Hipopótamo.

1. Você sabe em que continente fica o Egito? Respostas pessoais.
2. Sabia que o principal rio egípcio, o Nilo, é o segundo maior do mundo? Faça uma pesquisa rápida e procure saber onde ele nasce e onde deságua.
3. Você sabia que os animais mostrados nesta página são espécies nativas da fauna egípcia?
4. Você já assistiu a filmes/reportagens sobre o Egito? Qual(ais)?
5. Tem vontade de viajar para lá? O que você mais gostaria de conhecer nesse país, que recebe milhares de turistas todos os anos?

NBIEBACH/SHUTTERSTOCK.COM

▼ Pato.

WARAT42/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Crocodilo.

66

ENCAMINHAMENTO

O objetivo foi começar pela localização do Egito, já que, por diversos motivos, ele quase nunca é associado à África, embora esteja situado no nordeste do continente. Localizadas entre dois desertos, as terras do Egito tornavam-se férteis por causa do aproveitamento que os agricultores faziam das águas do Nilo, rio extenso que nasce no Lago Vitória e deságua no Mar Mediterrâneo.

África: organizações políticas

Na África, antes dos europeus, existiram várias formas de organização política. Apresentamos, a seguir, algumas delas.

Aldeia: organizava-se em torno de um líder que julgava, distribuía terras e comandava os guerreiros em caso de conflito. O líder era responsável pelo bem de todos. O chefe da aldeia era ajudado por um Conselho. As pessoas se orientavam pelos espíritos da natureza ou de antepassados mortos.

Cidades-Estado: eram cidades cercadas que possuíam governo próprio, um centro comercial e uma área rural. Tinham mercados, comerciantes, artesãos, agricultores e pastores.

Reino: pode ser definido como uma reunião de várias aldeias e cidades na qual vivia um líder com autoridade sobre todos os outros. Nas capitais do reino havia concentração de riqueza, poder, gente, oferta de alimentos e serviços. Quando o líder de uma cidade ou reino expandia os limites territoriais e conquistava terras e povos, estava formado um império.

Reino: unidade política governada por um rei.

Império: na Antiguidade, era geralmente um conjunto de cidades ou regiões subordinadas ao governante da cidade mais poderosa.

Vamos estudar a seguir os reinos do Egito e o Reino de Kush.

ANDREA JEMOLO/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

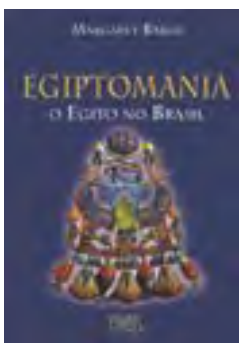
BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

▲ Cabeças de Oni (séculos XII-XV), governante máximo da cidade-Estado de Ifé, que fica na atual Nigéria.

Dica de leitura

Neste livro, organizado por Margaret Bakos, doze autores discutem as diversas manifestações egípcias na sociedade brasileira.

- BAKOS, Margaret (org.). **Egiptomania**: o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004.



EDITORA CONTEXTO

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 6**.

TEXTO DE APOIO

No Brasil, a origem da egiptologia e da egiptomania, apesar de antiga, é de fácil resgate. [...] os primeiros protagonistas desse hábito cultural foram ilustres personagens de nossa história, os monarcas portugueses, que deixaram amplos registros de sua paixão e interesse pelo Egito. Da atuação de D. Pedro I, por exemplo, resta-nos um magnífico acervo de peças egípcias, adquiridas por ele em 1824. Três décadas depois, D. Pedro II fortaleceu o vínculo iniciado pelo pai entre o antigo Egito e o Brasil, ao tornar-se, em 1871, um notório estudioso da cultura egípcia e, pode-se assim dizer, o precursor do turismo brasileiro àquele país.

De lá para cá, o interesse pela civilização egípcia, no Brasil, só tem crescido. O surgimento, nas universidades brasileiras, de diversos programas de pós-graduação com especialização em Egito antigo promoveu considerável avanço no campo da egiptologia no país. [...]

É inegável que se desenvolveu, no Brasil, um forte imaginário social sobre o Egito antigo. Isso se evidencia em diversas práticas de reutilização de elementos egípcios, que um observador mais atento e mais treinado logo identificará. [...]

BAKOS, Margaret. Introdução. *In*: BAKOS, Margaret (org.). **Egiptomania**: o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 11-12.

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção para o fato de que os habitantes das margens do Rio Nilo aprenderam a canalizar e direcionar as águas do rio.
- Esclarecer que, com base na observação da natureza, os egípcios criaram um calendário que dividia o ano em três estações de quatro meses: período das cheias, da semeadura e da colheita.

O trabalho com esta dupla de páginas quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

TEXTO DE APOIO

O rio Nilo era tão importante para o Egito como o Faraó. Ele se forma do Nilo Azul e Branco e tem como principal característica uma inundação anual, que fertiliza o deserto africano, façanha que o transformava, aos olhos dos egípcios, em um deus benéfico, a via fluvial.

Assim, o primeiro dia do ano coincidia com o primeiro dia do mês da inundação. O ano oficial agrícola começava no dia do nascer helíaco de Sothis e durava 365 dias, porque os egípcios tinham observado que o mesmo se repetia após esse período; acrescentaram, portanto, cinco dias suplementares ao ano de 360 dias, para totalizar o número de 365 dias.

[...]

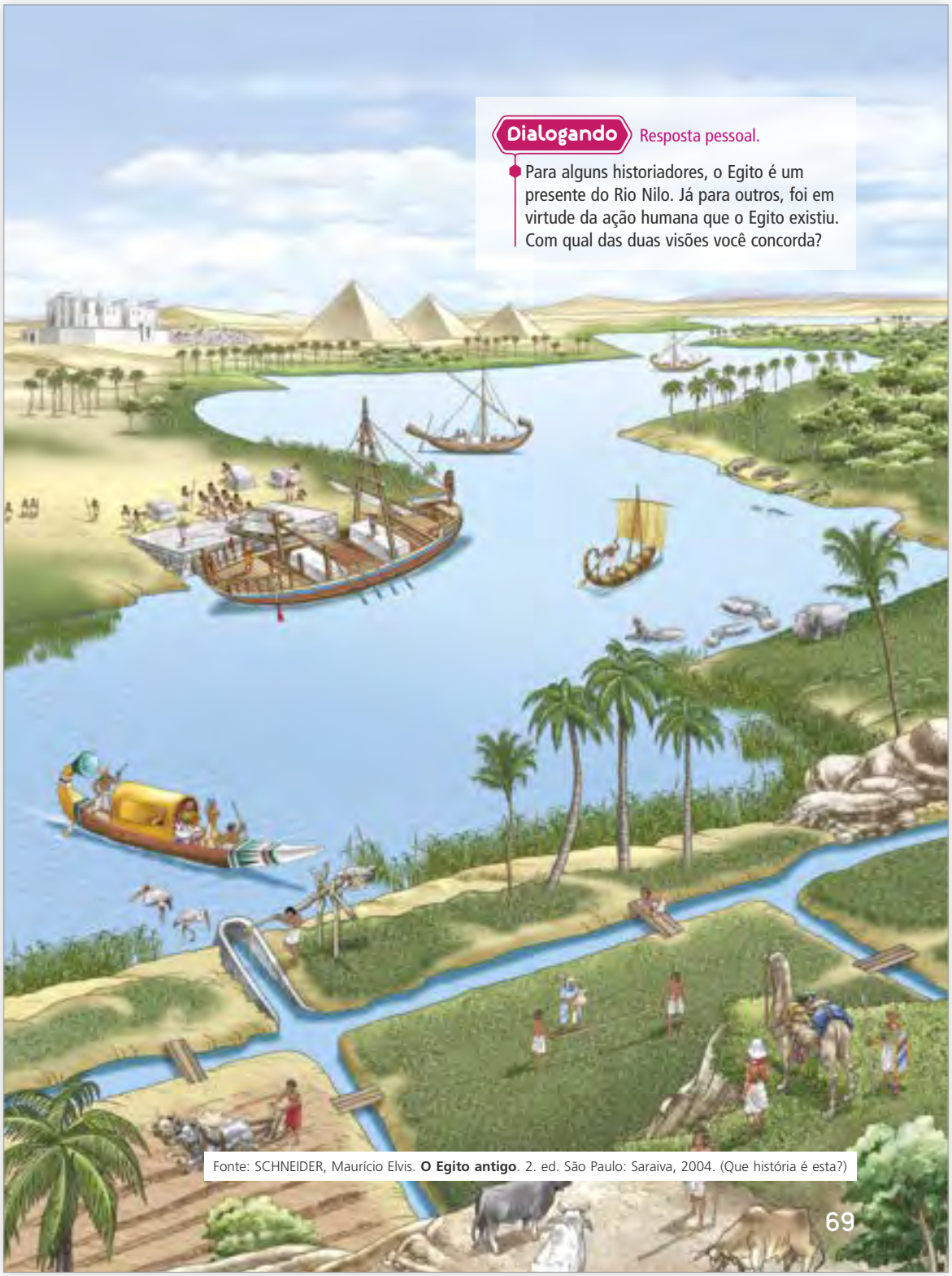
Até anos recentes, quando a enchente começou a ser controlada, o nível de crescimento durante a inundação parece ter sido aproximadamente o mesmo que foi na Antiguidade. Os registros dos nilômetros mostravam que uma enchente de seis metros não era suficiente e que a de nove metros causava muito dano. O ideal era de sete a oito metros, que significava um grande alagamento. Quando as águas voltavam ao seu leito – no outono –, a terra ficava coberta com um solo fértil adicional.

O ritmo da vida egípcia era rigorosamente repetido: de fim de julho a meados de novembro, quando o vale estava inundado, não se faziam trabalhos agrícolas, era o período para a corveia, dedicado à construção das edificações monumentais e às expedições ao Sul; era a época ideal para transportar materiais de construção e cargas muito pesadas, como estátuas monumentais, diretamente das jazidas para os templos e cemitérios.

Até 1600 a.C., o Nilo foi a principal rota de transportes, porque os egípcios não conheciam o veículo com rodas nem os cavalos. O transporte naval era tão usado que as expressões comuns "ir para o Norte" e "ir para o Sul" tinham representações de barcos como hieroglifos determinativos: ir para o norte – bote sem vela – ir para o sul – bote com vela.

Isso porque o Nilo corria da foz, nosso sul, para o delta, nosso norte. Na concepção egípcia, norte situava-se na foz do rio e o sul, no delta.

De meados de novembro a meados de março, era preciso construir sementeiras e manter as culturas hortícolas; de meados de março a meados de julho, ceifar e preparar a chegada de nova cheia. Semeadores e lavradores operavam ou em conjunto, ou ao contrário da rotina atualmente: primeiro semeavam para, em seguida, lavrar, cobrindo a semente com a terra e não traçando sulcos. O arado era rudimentar e servia apenas para arranhar o solo. Como empregavam vacas pequenas nesse trabalho e não bois, fica provado que o esforço exigido não era muito grande. Quando



Dialogando Resposta pessoal.

Para alguns historiadores, o Egito é um presente do Rio Nilo. Já para outros, foi em virtude da ação humana que o Egito existiu. Com qual das duas visões você concorda?

Fonte: SCHNEIDER, Maurício Elvis. **O Egito antigo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. (Que história é esta?)

+ATIVIDADES

Observando o movimento do Rio Nilo, os antigos egípcios dividiram o ano em três estações. Que nome você imagina que eles deram para essas estações?

Resposta pessoal. **Professor**, espera-se que os alunos concluam que a primeira estação era a das cheias; a segunda, a da semeadura; e a terceira, a da colheita. A estação das cheias do Nilo chamava-se *akket*; a das semeaduras, *pert*; e a das colheitas, *shemu*.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

as espigas amarelavam, reaparecia o escriba real para conferir a expectativa de colheita e estabelecer a parte que caberia ao Faraó.

A ceifa e a debulha representavam um trabalho de tempo integral, durante semanas. Os homens cortavam as espigas com uma foice de cabo curto e as mulheres recolhiam as espigas, que eram lançadas sobre um terreiro, em cujo solo batido entravam bois e homens. Enquanto os primeiros pisoteavam os cereais, os homens revolviam as espigas com os ancinhos, separando a palha do alimento.

Hoje se conhece o ritmo de formação da enchente, que se dá devido ao transbordamento dos vários tributários do sul. Na mitologia, acreditava-se que a inundação se originava nas cavernas subterrâneas situadas na região da primeira catarata, perto de Aswan. Os deuses da região Khnum, Anukis e Satis, tinham especial importância, porque podiam interferir na enchente.

Uma inscrição esculpida durante o período Ptolomaico, na ilha de Siheil, recordava uma "fome" que supostamente ocorreu no Egito durante o reinado de um rei identificado, por alguns historiadores, como Djoser da Terceira Dinastia (2600 a.C.). Em um sonho, Khnum anunciou para o rei que o fracasso da inundação devia-se a terem sido negligenciados os deuses da região das cataratas. O Rei, por decreto, restabeleceu os territórios e as oferendas aos deuses, assegurando que a enchente atingiria o nível desejado. A espécie humana curvava-se, nesse período histórico, à natureza, cujo trato devia obedecer aos rituais: temia mutilar um deus se não cortasse da maneira usuária uma pedra, ou enterrasse uma semente, ou debulhasse, ou cortasse espigas, de forma não convencional.

BAKOS, Margaret. **Fatos e mitos do Antigo Egito**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. (Série História 3, p. 61,63-65).

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que Alto Egito e Baixo Egito permaneceram separados até por volta de 3100 a.C.
- Esclarecer que os períodos intermediários eram caracterizados pela descentralização (enfraquecimento do poder dos faraós) e decorriam, geralmente, da desorganização do Estado, das revoltas contra impostos abusivos e das lutas internas entre os nomarcas.

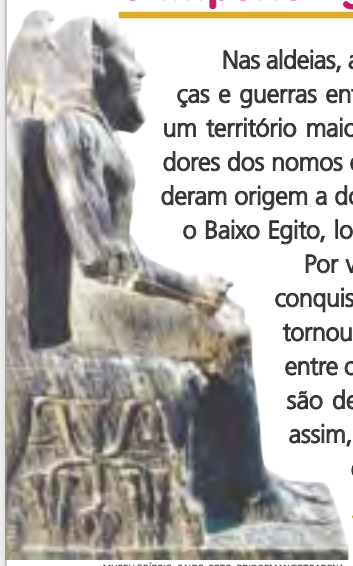
TEXTO DE APOIO

Narmer

Soberano egípcio, chamado Menés pelos gregos. Segundo alguns autores, o nome de "Menés" parece ser um título ligado à ideia de unificação, e não um antropônimo. Para outros, Narmer seria apenas o nome sagrado ou iniciático de Menés no culto ao deus Hórus. Tido como primeiro faraó efetivamente humano do Egito, uma vez que os anteriores são, pela tradição, considerados semideuses, [...] unificou os reinos do Alto Egito e do delta do Nilo, iniciando a primeira dinastia faraônica. Então, fundou Mênfis, levantou os grandes diques que protegiam a cidade contra as cheias do Nilo e introduziu o culto de Sobeq, o deus crocodilo, e o do boi do Ápis no Faium. M. Bernal estabelece intrigante correlação entre esse faraó, chamado Min por Heródoto e introdutor do culto do boi Ápis no Egito, e o talvez lendário rei Minos, soberano cretense de Cnossos, senhor de vasto império marítimo, filho de Zeus e Europa, o qual, segundo um mito, teria dominado o monstro minotauro, trancando-o num labirinto. Lembra ainda Bernal que o labirinto era uma tradição egípcia. Em abono a essa afirmação, veja-se que Heródoto descreveu com esse nome o palácio de Amenemat III, próximo ao Faium, formado por uma infinidade de câmaras idênticas. Segundo Anta Diop, a partir de exame de uma escultura que o representa, reproduzida no primeiro tomo de sua obra *Nations nègres et culture*, Narmer "não era, seguramente, ariano, indo-europeu nem semita, mas indiscutivelmente um negro".

LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 208.

O Império Egípcio



MUSEU EGÍPCIO, CAIRO. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

Estátua do faraó Khafre com a cabeça envolta nas asas do deus falcão Hórus de Giza. Antigo Império, 4ª dinastia (2613 a.C.-2494 a.C.).

Nas aldeias, as disputas por terras férteis e poder levaram a alianças e guerras entre os chefes. Os vencedores passaram a governar um território maior e com mais pessoas, os **nomos**. Os administradores dos nomos eram os nomarcas. As disputas entre os **nomarcas** deram origem a dois grandes reinos: o Alto Egito, localizado no sul, e o Baixo Egito, localizado no norte.

Por volta do ano 3100 a.C., o rei Menés, do Alto Egito, conquistou o Baixo Egito, unificando os dois reinos. Menés tornou-se então o primeiro faraó (nome que se dava ao rei entre os egípcios) e o fundador da primeira dinastia (sucessão de reis pertencentes a uma mesma família). Nascia, assim, o Império Egípcio, com capital na cidade de Tínis, depois substituída por Mênfis, atual Cairo.

Nomo: equivalente a província; área cujos habitantes adoravam o mesmo deus e seguiam os mesmos ritos. Os nomarcas (administradores dos nomos) tinham autonomia (maior ou menor) conforme o poder do faraó reinante.

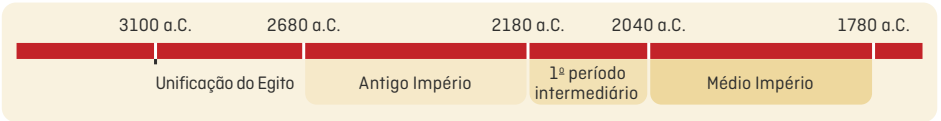
CARLOS BOURDIEL

Elaborada com base em: FUNARI, Raquel dos Santos. **O Egito dos faraós e sacerdotes**. São Paulo: Atual, 2001. p. 6.

Nessa ilustração, à esquerda vemos o faraó com a coroa do Baixo Egito; no centro, com a coroa do Alto Egito; e, à direita, com a coroa representando a unificação do Alto com o Baixo Egito.

Periodização

A história política do Império Egípcio pode ser dividida em três períodos, entre os quais existiram os "períodos intermediários", quando o Egito viveu momentos de crise, com o enfraquecimento do poder do faraó e invasões externas. Veja a linha do tempo.



Nesta coleção as linhas do tempo não estão em escala.

Dica de leitura

Neste livro, o autor analisa temas, como política, economia, sociedade e religião no Egito Antigo.

- SCHNEIDER, Maurício Elvis. O Egito antigo. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

EDITORA SARAIVA

Antigo Império (cerca de 2680 a.C. a 2180 a.C.): período de certa estabilidade política e de progresso econômico. Com os recursos dos impostos, o Império Egípcio construiu grandes obras públicas, entre elas as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos e a **esfinge** de Gizé.

Esfinge: estátua com corpo de leão e cabeça de ser humano ou de carneiro.

Médio Império (cerca de 2040 a.C. a 1780 a.C.): período em que os egípcios expandiram seu território em direção ao sul e intensificaram seu comércio com a Núbia, região habitada por povos negros e rica em minerais, entre os quais o ouro. Apesar da prosperidade material, o Egito se enfraqueceu por causa de disputas pelo poder entre os próprios egípcios. Então, os hicsos, povo originário da Ásia Central, atravessaram o deserto e invadiram o Egito, lá permanecendo por 170 anos.

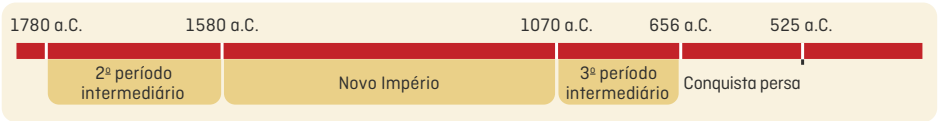
Novo Império (cerca de 1580 a.C. a 1070 a.C.): esse período inicia-se com a expulsão dos hicsos. Os faraós do Novo Império organizaram um poderoso exército com cavalaria e carros de combate e, depois de conquistar o Reino de Kush, ocuparam a Síria, a Fenícia e a Palestina, estendendo seus domínios até o Rio Eufrates, na Mesopotâmia.

WERNER FORMAN/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

▲ Busto de uma mulher jovem, c. 1336 a.C., possivelmente uma filha do faraó Akhenaton.

BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

◀ Pintura representando o faraó Ramsés III (1184 a.C.-1153 a.C.) encontrada em uma tumba.



ENCAMINHAMENTO

- Enfatizar que, durante o Antigo Império, o território egípcio esteve dividido em 42 nomos, administrados por nomarcas que deviam obediência aos faraós reinantes.

TEXTO DE APOIO

O Novo Império

A atividade militar seria marcante em todo o Novo Império, considerado o apogeu da civilização egípcia. É desse período da História do Egito Antigo que temos o maior número de monumentos e, consequentemente, de informações.

A invasão dos hicsos não só despertou a necessidade de defesa das fronteiras como também criou um espírito guerreiro nunca antes visto, e os faraós passaram a dirigir inúmeras campanhas militares.

Tothmés III (1479 a.C.-1425 a.C.) é considerado um dos maiores faraós, pois comandou guerras que resultaram na criação de um Império Egípcio na Síria-Palestina. Essa era uma região com importante atividade comercial, formada por cidades politicamente independentes, mas obrigadas a pagar tributo ao faraó. Uma vez não sendo enviado o pagamento, a cidade era punida através de uma incursão militar, que resultava em saques e destruição. A presença egípcia era marcada por alguns poucos oficiais e mínimas forças militares. [...]

O militarismo do Novo Império obviamente fez crescer a importância do exército – envolvido diretamente na política imperial –, bem como da classe sacerdotal, beneficiada com o grande afluxo de riquezas ao país. As campanhas militares eram dedicadas em especial ao deus Amon, de Tebas, e se faziam sob sua proteção. O clero de Amon tornou-se rico e poderoso com as doações oriundas das conquistas militares e tributos estrangeiros: terras, gado, serviçais, barcos, metais preciosos etc.

Esse fortalecimento deu ao clero forças para assumir o poder político: foi assim que se encerrou o Novo Império, quando, em 1070 a.C., Herihor, o sumo sacerdote de Amon, proclamou-se faraó, inaugurando a 21ª dinastia e o 3º Período Intermediário [...].

SCHNEIDER, Maurício Elvis. **O Egito antigo**. São Paulo: Saraiva, 2004. (Que história é esta?, p. 9-11).

Imagens em movimento

Reportagem sobre descobertas no túmulo de Tutancâmon.

- EGITO: uma câmara secreta no túmulo de Tutancâmon? 2015. Vídeo (52s). Publicado pelo canal euronews (em português). Disponível em: https://youtu.be/XySYClV_TtU. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

A principal preocupação do governo de Tutancâmon foi a reabertura dos templos e a retomada dos cultos abolidos pelo seu antecessor, principalmente o do deus Amon de Tebas, por isso, uma das principais medidas para restaurar a antiga estrutura político-religiosa do Egito foi abandonar a cidade de Akhetaton.

Ainda que a população de Amarna não tenha aderido completamente ao culto do deus Aton, o abandono da cidade simbolizava o retorno à antiga ordem, o deslocamento do espaço de poder, que voltou a ser exercido por Tebas, como capital religiosa do Egito.

Mesmo que a religião amarniana não tivesse se enraizado fortemente no Egito, durante o governo de Tutancâmon houve a preocupação de erigir um documento que oficializasse a retomada da ordem político-religiosa anterior aos acontecimentos de Amarna, restaurando o culto a Amon e aos demais deuses e deusas, indicando que seus templos estavam abandonados e que o Egito havia sido esquecido pela proteção divina durante esse período caótico. Essa fonte histórica ficou conhecida como Estela da Restauração [...].

O texto da Estela da Restauração aponta a situação de abandono na qual se encontrava o Egito quando da ascensão de Tutancâmon ao poder. Segundo a fonte: "quando Sua Majestade surgiu como rei, os templos de deuses e deusas, de Elefantina [às] lagoas do Delta, [...] tinham [caído] em ruínas." [...]. A estela retrata um período caótico, no qual o Egito havia sido relegado, sendo esquecido pelos deuses: "Se alguém orasse para um deus para pedir uma coisa dele, ele não viria. Similarmente, se alguém orasse para qualquer deusa, ela não viria." [...]

Já em seus epítetos, Tutancâmon é representado na Estela da Restauração como aquele "que pacifica as duas terras, que apazigua os deuses" [...], isto é, um personagem que retoma a ordem depois de um período de caos.

FRONZA, Vanessa. Ações restauradoras de Tutankhamon: a retomada de Tebas como principal centro religioso do Egito após a reforma amarniana. **Revista Plêthos**, Niterói, v. 3, n. 2, p. 105-118, 2013. p. 111-112.

Com as conquistas realizadas durante o Novo Império, o Egito passou a controlar importantes rotas comerciais que ligavam o centro do império às regiões conquistadas.

SAMMLUNG RAUCH/INTERFOTO/FOTOARENA

▲ Representação do faraó Tutancâmon (1341 a.C.-1323 a.C.) recebendo homenagens.

Infantaria: tropa ou grupo de soldados que lutam a pé, sem montaria.

O controle sobre o comércio e os impostos trouxe muitas riquezas para o Estado egípcio. Já a maioria da população empobrecia, justamente por ter de pagar impostos e custear os gastos militares a fim de manter ou ampliar as conquistas. Além disso, muitos camponeses tinham de abandonar o cultivo da terra para servir na **infantaria**.

Essa situação provocou revoltas sociais internas, o que, somadas às sublevações dos povos conquistados contra a cobrança de impostos abusivos, acabou debilitando o Estado egípcio. Enfraquecido, o Egito foi sucessivamente invadido por núbios, assírios e, em 525 a.C., foi conquistado pelos persas.

Imagens em movimento

Reportagem sobre a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, em português de Portugal.

- INAUGURAÇÃO do novo Museu Nacional da Civilização Egípcia. 2021. Vídeo (1min30s). Publicado pelo canal euronews (em português). Disponível em: https://youtu.be/JwCaFGw3lEc. Acesso em: 16 ago. 2022.

Sociedade e poder

A sociedade egípcia mudou pouco ao longo de séculos, pois no Antigo Egito as chances de ascensão social eram mínimas. Quase sempre o indivíduo nascia e morria pertencendo ao mesmo grupo social.

O faraó

No Egito, desde o mais humilde camponês até o poderoso faraó acreditavam na existência de uma vida após a morte. Por isso, vários faraós ordenaram a construção de imensos túmulos, as pirâmides. Para o faraó, mandar erguer uma pirâmide era uma forma de garantir sua "casa da eternidade", local onde esperava continuar desfrutando dos prazeres terrenos.

Para os egípcios, o faraó era mais do que um ser de origem divina: era o próprio deus. Ele era o governante máximo, o comandante militar e o juiz supremo do Egito. Além disso, era considerado o dono de todas as terras egípcias; por isso, recebia impostos (pagos em produto), acumulando assim enorme riqueza.

Os faraós construíam para si túmulos magníficos, como as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos, edificadas por faraós do Antigo Império que tinham esses nomes e eram parentes entre si.

ALBERTO LOYO/SHUTTERSTOCK.COM

Busto de Ramsés II (1290 a.C.-1224 a.C.). Luxor (Egito), 2020.

Dialogando

No Egito antigo, alguém nascido numa família pobre, por exemplo, mesmo se esforçando, nunca chegaria a ocupar um alto cargo no governo. No Brasil de hoje também é assim?

Resposta pessoal.

ENCAMINHAMENTO

Dialogando. A questão visa trabalhar o conceito de mobilidade social, praticamente inexistente no Egito antigo.

TEXTO DE APOIO

Os egípcios antigos marcavam o seu tempo de vida a partir do início do reinado dos Faraós. Quando era importante referir o momento de um acontecimento, eles invariavelmente situavam o fato no ano X do Faraó Y. Por isso, a morte de um Faraó gerava pânico no Egito: era o final da vida que deveria imediatamente recomeçar, com um novo Faraó. O período entre o ritual de osirificação de um Faraó, sua mumificação e preparação para assumir as funções de governante do mundo subterrâneo, e a entronização de um novo, para o papel de Horus, era de luto e aterrorizante. O conhecido provérbio: "O rei morreu, viva o rei" bem pode ter sua origem, do anseio popular, nesse período histórico.

[...] Os egípcios antigos eram indiferentes a episódios estranhos aos seus mitos e, se eram forçados a admiti-los, apressavam-se a incorporá-los logo a seu repertório lendário. O mundo egípcio viveu por muito tempo à margem da história, porque seu pensamento era mítico e atemporal.

As ações do Faraó eram sempre as ideais, segundo a tradição mítica, nem o seu corpo podia mostrar alterações com as mudanças climáticas. Conforme palavras de um hino do Reino Médio, acreditava-se que o Faraó era um refrigério durante o Chemu, estação mais quente do ano, e um recanto aquecido pelo sol durante o Perit, a estação mais fria [...].

Mumificava-se o rei morto para conservá-lo, pois dele dependia o comando do mais importante acontecimento cíclico do Egito – a enchente do Nilo. Acreditava-se que uma estrela especial participava, juntamente com o Faraó morto, desse fato: a estrela Sothis, cujo parentesco com Osíris era complexo, pois era simultaneamente sua irmã, sua mãe e sua filha. Sothis era importante sinaleira para o início das cheias. Exatamente na época em que o Nilo começava a ter suas águas engrossadas na nascente, os egípcios observaram o fenômeno do reaparecimento da estrela SIRIUS, chamada pelos egípcios de SOPDIT, desaparecida há algum tempo do firmamento. Quando ela finalmente ressurgia por um instante na margem leste, logo antes do nascer do sol, tinha início o fenômeno da inundação do Nilo, que se forma do Nilo Azul e Branco, tendo como principal característica a inundação anual, causada pelas chuvas na África central, misturando neve e chuvas das terras altas da Etiópia, tornando-se, para os Egípcios, um deus benéfico.

BAKOS, Margaret. Homem e habitat no antigo Egito. **Revista Phoînix**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-104, 1995. p. 95-96.

A leitura e a interpretação do texto de apoio contribuem para o desenvolvimento das **competências específicas 1** e **4**.

+ATIVIDADES

O trecho do texto a seguir foi retirado de uma inscrição deixada em uma pirâmide. O que se pode inferir com base na leitura?

O rei dá ordens, o rei concede dignidades, o rei distribui as funções, o rei dá oferendas [...] – pois tal é, de fato, o rei: o rei é o único do céu, um poderoso à frente dos céus!

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Antiguidade oriental**: política e religião. São Paulo: Contexto, 1990. (Repensando a história geral, p. 43).

Professor, a questão visa trabalhar a habilidade dos estudantes de inferir. Espera-se que os alunos percebam que este documento reforça a ideia de que o faraó era visto e via a si mesmo como um deus. O historiador Olavo Leonel Ferreira resumiu bem a visão dos antigos egípcios sobre os faraós, que eram considerados deuses vivos. Diante deles, as pessoas tinham de apresentar-se arrastando-se pelo chão. Não podiam olhar-lhes o rosto. Nem mesmo o nome dos faraós podia ser pronunciado: a palavra "faraó", que significa "casa-grande", era uma forma indireta de referir-se ao rei do Egito em razão de sua condição divina.

Imagens em movimento

Documentário sobre a Esfinge de Gizé.

- OS ENIGMAS da grande esfinge. Direção: Gary Glassman. EUA: National Geographic, 2010. DVD (45 min).

TEXTO DE APOIO

Existem dois tipos de esfinge, a grega e a egípcia. A primeira, em geral, é representada com cabeça feminina e seios em um corpo de leão com asas. Simboliza gênios fúnebres e espíritos maléficos, aparecendo na Grécia antiga, pela primeira vez, na cidade de Micenas. Essa representação teve origem entre hititas, fenícios, assírios e persas. Por influência de fenícios e cipriotas, os gregos adotaram o mesmo modelo.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Pirâmides: túmulos de faraós!

Atualmente, os milhares de turistas que viajam para o Egito todos os anos quase sempre iniciam a visita à terra dos faraós pelo Cairo, capital do país. Geralmente, a visita começa pelo conjunto composto pela esfinge e pelas Pirâmides de Gizé, uma das sete maravilhas do mundo antigo. O conjunto fica a cerca de 20 quilômetros do centro da capital.

ALEXANTONSHUTTERSTOCK.COM

▲ Esfinge de Gizé (à direita). Gizé (Egito), 2016.

Quéops, a mais alta e volumosa das pirâmides, tinha, ao ser construída, 146 metros de altura, o equivalente a um prédio de 48 andares. A pirâmide de tamanho médio é a de Quéfren; e a menor, a de Miquerinos. Dentro das pirâmides eram colocadas pinturas, esculturas e um sem-número de objetos destinados a acompanhar o faraó na outra vida.

Para construir Quéops, foram utilizados 2 milhões e 300 mil blocos de pedra, cortados com tal precisão que se encaixavam uns nos outros sem uso de argamassa, não havendo espaço entre eles nem para uma folha de papel. Estudos recentes afirmam que a construção da pirâmide de Quéops exigiu o trabalho de mais de 80 mil trabalhadores durante 20 longos anos.

A esfinge egípcia também possui corpo de leão, mas a cabeça pode ser tanto humana quanto de algum animal. Esculpidas em monólitos de vários tamanhos, eram consagradas a Amon ou Rá, guardiões dos templos e dos túmulos, simbolizando poder, sabedoria e eternidade. Na construção antropozoomórfica, representa a união entre a realeza e a invencibilidade do leão e a personalidade humana, evidenciada na expressão serena, mas austera, do rosto da esfinge.

Obra do faraó Quefrén (3098 a.C.), restaurada na XVIII dinastia por Tutmés IV, a esfinge de Gizé é, sem dúvida, a maior e mais conhecida de todas. Entre as patas do imenso corpo de leão, havia um templo subterrâneo, onde os oráculos se reuniam.

ARAÚJO, Thiago Nicolau de; BELLOMO, Harry Rodrigues. A presença do antigo Egito nos cemitérios. *In*: BAKOS, Margaret (org). **Egiptomania**: o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 49.

Inicialmente, os trabalhadores extraíam das pedreiras os imensos blocos de pedra e os conduziam até as margens do Nilo; depois, em barcos, os blocos eram levados até o local da construção; daí, eram postos sobre suportes e amarrados; depois, com o uso de cordas e rampas, eram arrastados por centenas de homens até seu devido lugar.

Pode-se dizer, portanto, que as pirâmides são o resultado de um esforço organizado de milhares de trabalhadores durante um longo tempo.

São também os documentos mais visíveis do imenso poder do faraó na sociedade egípcia.

a) De que pirâmides o texto trata? **a)** Quéops, Quéfren e Miquerinos, com destaque para Quéops.

b) Com que finalidade elas foram construídas? **b)** Para servirem de túmulos aos faraós.

c) Quantas pessoas trabalharam na construção da pirâmide Quéops?
c) Mais de 80 mil trabalhadores fixos. Estima-se que havia ainda 70 mil temporários.

KARIMHESHAM/EYEEM/GETTY IMAGES

▲ Pirâmides de Gizé. Gizé (Egito), 2014. Em primeiro plano, vê-se um camelo. Observe o que uma historiadora diz sobre a importância do animal para a região: "O camelo, animal trazido da Península Arábica – embora já existisse no Egito antigo –, passou a ser usado com mais frequência somente a partir do século IV de nossa era. Com ele, as condições de circulação pelo deserto melhoraram muito, em razão de sua força e de sua capacidade de ficar muitos dias sem comer nem beber água. O camelo facilitou a comunicação através do deserto e sustentou um comércio que uniu o Sahel ao norte da África e ao Mediterrâneo. Daí as cargas ainda seguiam para a Península Arábica e para o Mar Vermelho, por terra e por mar" (SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2012. p. 14, 16).

TEXTO DE APOIO

As pirâmides

[Um] aspecto original da civilização egípcia foi a edificação das construções monumentais. Tanto isso é verdade que até hoje projetos ousados, barragens de concreto em usinas, estádios e palácios são denominados faraônicos.

[...] As grandes pirâmides são um bom exemplo disso.

Quéops, Quéfren e Miquerinos foram faraós da IV dinastia, no Antigo Império, e reinaram no início do III milênio. Construídas em blocos imensos de pedra, demandaram esforço imenso de grande parte da população.

A pirâmide de Quéops, por exemplo, tem mais de 230 metros de base e quase 150 de altura. As pedras para sua construção eram trazidas de longa distância, uma vez que Gizé, onde se levanta a pirâmide (assim como as duas outras grandes pirâmides), é uma área desértica onde não existe esse material. [...] Heródoto, por exemplo, garantiu que levou dez anos para ser preparada e outros vinte para execução, com 100 mil homens trabalhando continuadamente, por turnos, e morrendo sob o peso de blocos imensos de pedra.

As pedras vinham de Tura, na margem oriental do Nilo, e eram conduzidas rio abaixo em balsas e depois arrastadas por rampas até o local da pirâmide. Toda essa multidão trabalhava praticamente sem a ajuda de ferramentas, a não ser as mais elementares. Assim, as pedras eram cortadas, em seguida polidas com areia (único material abundante na região), depois levantadas por meio de manivelas e finalmente colocadas em seu lugar. Não era só uma questão de trabalho, mas também de organização e competência dos arquitetos. Não se estava, afinal, construindo um monumento qualquer, mas um edifício que devia conter uma tumba, pleno portanto de significados místicos. As proporções tinham de ser respeitadas, a orientação, preservada e as medidas, cuidadosamente controladas.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a história, p. 102-103).

+ATIVIDADES

Em grupo. Imaginem que vocês trabalham em uma agência de turismo e precisam convencer um grupo de pessoas, que estão indecisas, a fazer uma viagem ao Egito. Façam um relatório ilustrado (desenhos, fotografias, mapas etc.), um vídeo ou um áudio incentivando-os a conhecer as pirâmides, as pinturas egípcias, a navegar pelo Nilo, a visitar o Museu do Cairo, a conhecer o templo de Abu Simbel, entre outros lugares. Deem um título ao trabalho.

Produção pessoal.

Professor, expor e comentar o trabalho dos alunos, estimulando o reconhecimento da importância do esforço coletivo (trabalho em grupo).

A atividade visa contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 2** e **5**.

+ATIVIDADES

Descubra o nome do grupo social ao qual o documento a seguir se refere, lendo-o com atenção. Para compreender o documento, basta substituir o sinal entre parênteses pelo nome do grupo.

Olha como os (*) estão livres dos trabalhos pesados. A profissão de (*) é a melhor das profissões e a única que não tem superior, porque o próprio (*) é um superior. Nenhum (*) tem falta de mantimentos nem das outras coisas, que vêm da casa do faraó. É o (*) que impõe as taxas e recebe os impostos. Ele faz as contas de tudo o que existe [...].

FREITAS, Gustavo de. **900 textos e documentos de História**. Lisboa: Plátano, 1975. Adaptado por DUARTE, Gleuso Damasceno. Jornada para o nosso tempo.

Resposta:
Escribas.

TEXTO DE APOIO

Os escribas eram responsáveis pela criação dos símbolos, que lhes atribuía, sem dúvida, o *status* de profissionais mais valorizados na sociedade egípcia. O escriba era indispensável para a anotação de dados e de procedimentos rotineiros administrativos. Sua presença era também fundamental nos momentos excepcionais, como nascimentos, enterros, festas religiosas, reais e populares, quando o registro representava a imortalização de acontecimentos ou de pessoas.

Para se entender o lugar ocupado pelo escriba naquela sociedade, é importante conhecer o seu contexto de atuação. Os egípcios antigos acreditavam que o mundo fora criado quando os deuses individualizaram e designaram seres e coisas. Em síntese, pela palavra divina tudo passou a existir. Os deuses, entretanto, precisaram de que as pessoas advindas do caos inicial, juntamente com o universo material e concreto, prosseguissem com a nomeação. Então, eles ensinaram, através do deus Thoth, *Senhor do Céu*, os hieroglifos para os egípcios.

Assim, a importância da palavra era enorme para aquela sociedade. De um lado, por distinguir a humanidade de todo o contexto natural; de outro, por possuir uma origem divina. Nessa visão, escrever era repetir o ato da criação. Todo nome constituía a essência da coisa nomeada e quem o conhecesse detinha, por esse fato, um certo grau de poder sobre aquele ser. [...]

Os escribas eram os homens que criaram a linguagem grafada. Por meio dela, conferiram à mulher as feições que a sociedade desejava que elas possuíssem. Nesse intuito, tiveram formidável importância os escribas leitores, uma categoria superior dessa profissão. A esses intelectuais faraônicos competia, além da criação e elaboração do texto da composição, a invenção dos próprios equipamentos gráficos, os hieróglifos, destinados a traduzir o texto da fala para o suporte da escrita: o papiro. A condição do escriba como inventor da escrita hieroglífica foi notável ao longo do terceiro milênio.

BAKOS, Margaret. Literatura e imaginário sobre a mulher no antigo Egito. **CELPCYRO**. Porto Alegre, set. 2021. Disponível em: http://www.celpcyro.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=73:literatura-e-literatura-e-imaginario-sobre-a-mulher-no-antigo-egito-&catid=39:atividades. Acesso em: 16 ago. 2022.

Os altos funcionários e os sacerdotes

COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Relevo da tumba do vizir egípcio Ramose (1364 a.C.-1347 a.C.).

Já os **sacerdotes** executavam os serviços religiosos e administravam os templos, que geralmente eram muito ricos por causa da população, que fazia oferendas e pagava impostos para esses templos.

Entre os altos funcionários do governo egípcio, estavam o vizir e o escriba.

O **vizir** era a maior autoridade do Egito depois do faraó; ele comandava a polícia, a justiça e a arrecadação de impostos em todo o Império.

Os **escribas**, por sua vez, também ocupavam posição de destaque; eles trabalhavam para o Estado, para os templos religiosos e para o Exército. Para exercer a profissão de escriba, a pessoa precisava estudar desde a idade de cinco anos em uma escola especial, onde aprendia cálculo, leitura e escrita. De posse desses conhecimentos, os escribas faziam o controle de toda a vida econômica do Egito: as áreas cultivadas, os rebanhos, o volume da colheita, os impostos arrecadados etc.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS. FOTO: ERICH LESSING/ALBUM/FOTOARENA

Escultura em granito representando um sacerdote. 26ª dinastia (664 a.C.-525 a.C.).

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

O texto a seguir foi extraído da obra **Sátira dos ofícios**, um texto do Egito antigo que aborda a fala de diversas profissões, inclusive a do escriba. Leia-o com atenção.

Sê escriba. Não terás canseiras e ficarás preservado de outros tipos de trabalho. Não terás de transportar a enxada, a picareta e o cesto. Não terás de guiar o arado e serás poupado a todos os tipos de canseira... O escriba manda em todos. Quem trabalha escrevendo não paga impostos, não é obrigado a pagar. Lembra-te bem disto... Sê escriba para que possas estar livre da vida de soldado, para que possas chamar e alguém responda: "Estou aqui!", para que possas estar livre da vida de tormentos. Todos procuram enaltecê-lo. Lembra-te bem disto.

SÁTIRA dos ofícios. *In*: SCHNEIDER, Maurício Elvis. **O Egito antigo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. (Que história é esta?, p. 20).

a) Dê um título ao texto. a) Resposta pessoal.

b) Que argumentos o autor do texto usa para convencer quem está lendo?

c) O texto é um indício de que ler e escrever eram habilidades importantes no Egito antigo. E no Brasil de hoje, essas habilidades continuam sendo importantes?

b) Aquele que se dedicar aos estudos, diz ele, não precisará trabalhar no campo, nem pagar impostos; além disso, poderá se livrar da vida perigosa de soldado; terá quem o sirva; e será elogiado por todos.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS. FOTO: ALBUM/FOTOARENA

c) No Brasil atual, essas habilidades são cada vez mais importantes para atuar no mundo do trabalho e sobreviver com dignidade.

Escriba principal dos arquivos reais de Saqqara. Antigo Império, 6ª dinastia (2345 a.C.-2181 a.C.).

ENCAMINHAMENTO

Para refletir. a) Comentar que o texto é de um escriba que aconselha o filho a seguir o seu ofício. De posse dessa informação, o aluno poderá propor como título: "Conselhos de um pai", por exemplo.

c) Refletir com os alunos sobre as dificuldades enfrentadas por não alfabetizados e não alfabetizados funcionais nos vários campos da vida social (trabalho, cultura, lazer, entre outros).

A atividade visa contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

Dada a importância dos registros religiosos e administrativos, podemos dizer que toda a civilização egípcia dependia dos escribas. A escrita era muito complexa e exigia um estudo longo e aprofundado. Os escribas aprendiam a ler e a escrever em escolas ligadas ao palácio do faraó ou aos templos, onde se copiavam livros e documentos. Aprendiam também os hieróglifos e a técnica de se fazerem anotações em pedras, para realizar as inscrições oficiais em monumentos. Figuras típicas das cidades, os escribas também podiam ser encontrados nas aldeias, onde ensinavam seus próprios filhos e outras crianças. [...]

A profissão de escriba exigia um treino bastante árduo que se estendia por muitos anos, mas era atraente por ser menos penosa que o trabalho no exército ou na agricultura. Os poucos egípcios que chegavam a escriba ocupavam posições muito variadas na sociedade. Os melhores cargos eram aqueles diretamente ligados aos faraós: secretário do rei, escrevente de cartas. Os escribas exerciam as mais variadas funções, tanto na corte quanto nos nomos e até mesmo nas aldeias. Normalmente, como se passava o cargo de pai para filho, havia pouca oportunidade de um escriba de aldeia chegar a escriba de faraó, mas, como essa era uma profissão que exigia muito estudo, era possível, em alguns casos, escribas de origem humilde atingirem altos postos da administração, graças exclusivamente ao seu conhecimento.

Para estudar o que quer que fosse, era necessário tornar-se primeiro um escriba. O filho de um médico, por exemplo, devia aprender com seu pai a parte prática da profissão, mas, para estudar os tratados sobre remédios, indicações e diagnósticos e sobre cirurgias, fraturas ou parto, era preciso, antes, dominar a complicada escrita egípcia. Pesquisas arqueológicas localizaram alguns papiros que tratavam do nascimento de bebês. Além dos médicos, eram escribas também os sacerdotes, os arquitetos e os supervisores de celeiros, de armazéns e de gado.

FUNARI, Raquel dos Santos. **O Egito dos faraós e sacerdotes**. São Paulo: Atual, 2001. (A vida no tempo, p. 22, 24).

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, com o couro, os artesãos egípcios faziam calçados, escudos e assentos.
- Mencionar que os barcos egípcios, carregados de trigo, linho e papiro, saíam do porto de Mênfis (no delta do Nilo) e iam até a ilha de Creta, a Palestina, a Fenícia e a Síria.
- Esclarecer que, na Fenícia, os egípcios iam buscar o cedro, madeira preciosa que usavam para fazer casas, caixões mortuários, navios, carruagens, esculturas e brinquedos variados.
- Chamar a atenção para o fato de que os fenícios exportavam para outros lugares o papiro que adquiriam do Egito; assim, esse produto egípcio chegava a lugares ainda mais distantes.

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

TEXTOS DE APOIO

O povo egípcio, como outros da Antiguidade, soube desenvolver e aperfeiçoar técnicas no aproveitamento de metais, resinas e óleos vegetais e animais. Ainda que o solo e subsolo fossem extremamente pobres em minérios, os egípcios foram capazes de trabalhar o ferro, [...] desde 800 a.C., assim como o cobre, o bronze, o estanho e o chumbo, provenientes de regiões vizinhas. Os egípcios sabiam, ainda, fabricar objetos de vidro e de cerâmica, além de corantes, cosméticos e perfumes. A técnica da fermentação era conhecida, como atesta a fabricação da cerveja.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico. 2. ed. Brasília, DF: Funag, 2012. v. 1, p. 76.

[...] as antigas rotas de comércio africanas no vale do Nilo incluíam um ramal que começava na costa do Egito, estendia-se para o oeste através do Mediterrâneo e, para o norte, ao longo do litoral oeste europeu até o mar Báltico. [havia] um ramal dessa rota, o qual ligava o vale do Nilo à Europa ocidental, especialmente às Ilhas Britânicas e à Escandinávia. [...] já durante a VI dinastia egípcia, africanos iam buscar âmbar no mar Báltico. Depois do ano 1000 a.C., [...] duas rotas principais cortavam o Saara: uma ligando o atual Marrocos ao oeste africano, do Atlântico a aproximadamente o atual Mali; outra unindo a atual Tunísia e o oeste da Líbia à região do lago Chade, aí incluída Nok, centro de expansão das cidades iorubás, ligada a Cartago por uma antiga rota de comércio. Ki-Zerbo refere uma ligação do Alto Nilo ao rio Níger, através do Darfur. [...] entre 200 e 100 a.C., tribos berberes organizaram um sistema de caravanas unindo a região do Chade ao Alto Nilo, bem como à região de Nok e à parte mais ocidental do continente. [...] nas rotas que levaram ao mar Vermelho e de lá à Índia, evitava-se o deserto da Líbia, utilizando-se uma bifurcação que seguia, pela parte leste do Ennedi, em direção ao Alto Egito, através de Assuã. Por volta do século V d.C., os povos do deserto começaram a utilizar cavalos vindos do norte da Arábia. [...].

LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 259-260.

MUSEU EGÍPCIO, CAIRO. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Baú de Amenhotep III, 18ª dinastia (1567 a.C.-1320 a.C.).

Artesãos, comerciantes e militares

Os artesãos egípcios (carpinteiros, ferreiros, joalheiros) eram conhecidos no mundo antigo. Com a madeira, faziam brinquedos, móveis, barcos etc.; com **adobe**, areia e pedra, construíam casas e os palácios; com o ferro, confeccionavam armas, instrumentos de trabalho e carros de guerra; com o papiro, produziam o papel e uma variedade de outros objetos; com os metais, faziam joias e ornamentos.

Adobe: um tipo de tijolo preparado com argila crua secada ao sol.

Nos períodos de maior prosperidade, como no Novo Império, o comércio interno e externo cresceu, possibilitando o aumento da riqueza dos **comerciantes**. Com as guerras de conquista durante o Novo Império, os **militares** do Egito antigo também conseguiram riqueza e prestígio; muitos deles lutavam por concessões de terra ou por parte dos saques realizados durante essas guerras.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Representação do faraó Ramsés II (1290 a.C.-1224 a.C.) em sua carruagem durante uma batalha.

Os camponeses e os escravizados

Os camponeses, chamados no Egito antigo de **felás**, constituíam a maioria da população e tinham uma vida muito difícil; nas propriedades agrícolas eles faziam todo tipo de serviço (arar, plantar, colher, abrir canais, construir e consertar) e, em troca, recebiam apenas uma pequena parte do que plantavam. E ainda tinham de pagar um imposto em produto (cereais), que era recolhido aos armazéns do faraó. Além disso, eram obrigados a trabalhar em obras do governo, como abertura de estradas, limpeza de canais e transporte de pedras usadas na construção de túmulos, templos e palácios.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

▲ Cena agrícola em pintura mural egípcia, 18ª dinastia (c.1567 a.C.-1320 a.C.).

Os escravizados constituíam a minoria da população e eram, geralmente, prisioneiros de guerra. Eles faziam os trabalhos mais pesados e perigosos em minas, pedreiras e nas grandes obras públicas.

ENCAMINHAMENTO

- Ressaltar que os camponeses trabalhavam muitas horas por dia; além de realizarem todo tipo de serviço nas propriedades dos faraós, dos sacerdotes e dos altos funcionários públicos; e podiam, a qualquer momento, serem convocados pelo Estado para trabalharem em obras públicas.
- Informar que os escravizados eram obtidos, geralmente, nas guerras de conquista.
- **Tema Contemporâneo Transversal**: a leitura do texto de apoio com os alunos pode contribuir para o desenvolvimento do tema **trabalho**, da macroárea **economia**.

TEXTO DE APOIO

Em muitas imagens [...] aparecem camponeses ocupados nas terras, nas épocas de semeadura e colheita. Durante a cheia do Nilo, quando o campo se transformava num grande alagado, do qual apenas as cidades nas colinas ficavam a salvo, havia algum tempo para o descanso. A cada ano, a inundação depositava, no verão, um fértil lodo sobre os campos à margem do Nilo; às pessoas então bastava espalhar as sementes, com a ajuda de uma junta de bois. Os grãos de trigo e cevada germinavam e amadureciam do inverno para a primavera. Além do trabalho de plantar e colher, havia o de manutenção do sistema de irrigação. Eram permanentes a construção de diques, a abertura de canais para deixar a água correr de um nível para outro, assim como o uso do *chaduf*, uma espécie de máquina para levar a água para a irrigação. Todo esse trabalho era organizado nas próprias aldeias ou nomos. Os camponeses viviam em cabanas bastante simples, muitas vezes com seus animais. [...]

No Egito, havia também escravizados, geralmente estrangeiros capturados durante as guerras. Os egípcios guerreavam para conquistar matérias-primas e escravizados [...]. Já havia escravizados no Antigo Reino e, em número maior, no Médio Reino; entretanto, eles se tornariam mão de obra de destaque apenas no Novo Reino, período em que o Egito dominou áreas mais distantes. Os escravizados exerciam funções muito variadas: podiam ser usados em trabalhos pesados, como nas minas, mas podiam servir até mesmo como assessores dos governantes ou ocupar altos postos no exército.

[...] Vale lembrar ainda que os escravizados podiam possuir bens, casar-se e deixar herança. [...]

Mas não era apenas sobre os ombros de escravizados de guerra e de camponeses que se mantinha essa civilização; havia trabalhadores livres egípcios de todo tipo: pedreiros, pintores, desenhistas, escribas, metalúrgicos, escultores, artesãos diversos. [...]

FUNARI, Raquel dos Santos. **O Egito dos faraós e sacerdotes**. São Paulo: Atual, 2001. (A vida no tempo, p. 13-15).

TEXTO DE APOIO

A hierarquia social

No topo da sociedade egípcia antiga estavam o faraó e os membros da família real. Seguiam na hierarquia social os funcionários da coroa, os chefes militares, os sacerdotes, os escribas e os artistas mais destacados. Camponeses e artesãos constituíam a base da sociedade. Escravizados eram pouco numerosos, e tornaram-se comuns nos tempos do Novo Império: eram estrangeiros oriundos das guerras de conquista e empregados nos mais variados afazeres, desde o transporte de grandes massas de pedra até tarefas domésticas.

Em todos os períodos da história faraônica, uma vasta rede de funcionários atuava na administração de propriedades reais, dos templos ou de particulares. Acumulavam funções de mando por nomeação de outros altos funcionários ou do próprio faraó, e muitos cargos eram hereditários.

Foi no Novo Império que a rede administrativa atingiu sua maior complexidade. A autoridade suprema era o faraó, sob cujo comando atuavam dois vizires [...]: o do sul (Alto Egito) e o do norte (Baixo Egito). Seguiam-lhes altos funcionários com funções mais específicas, responsáveis pelos tesouros reais, que incluíam os depósitos de metal precioso, reservas de grãos e rebanhos, além da cobrança dos impostos agrícolas. A eles todos estava subordinada uma infinidade de administradores nas cidades, além de juízes, chefes de polícia e prefeitos.

A necessidade de defesa criou os primeiros exércitos egípcios no tempo do Antigo Império. A partir do Médio Império iniciaram-se campanhas na Núbia na busca de tributos. Com a expulsão dos invasores hicsos e o início do Novo Império, a guerra aflorou como uma política de Estado, e os militares obtiveram grande projeção social.

Cenas nas paredes externas dos templos mostram as batalhas e cercos de cidades, em ações conduzidas pelo faraó. A força básica dos exércitos egípcios era a infantaria, com grupos de soldados munidos de arco e flecha, lanças, escudos, machados ou adagas. Uma importante inovação era o carro de guerra puxado por dois cavalos, trazido pelos hicsos. Um auriga conduzia o carro que transportava um arqueiro – a elite do exército –, o qual, aproximando-se do inimigo, atirava as setas, retornando imediatamente. Um atraso poderia ser fatal.

No Novo Império uma divisão militar era formada por 5000 homens, além de 50 carros de guerra. Cada segmento das forças tinha um comandante ou superior. Sabemos que os combatentes recebiam parte dos saques e escravizados como premiação. Havia também condecorações, como o "ouro de valor" – joias ou armas confeccionadas no precioso metal.

SCHNEIDER, Maurício Elvis. **O Egito antigo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. (Que história é esta?, p. 17-18).

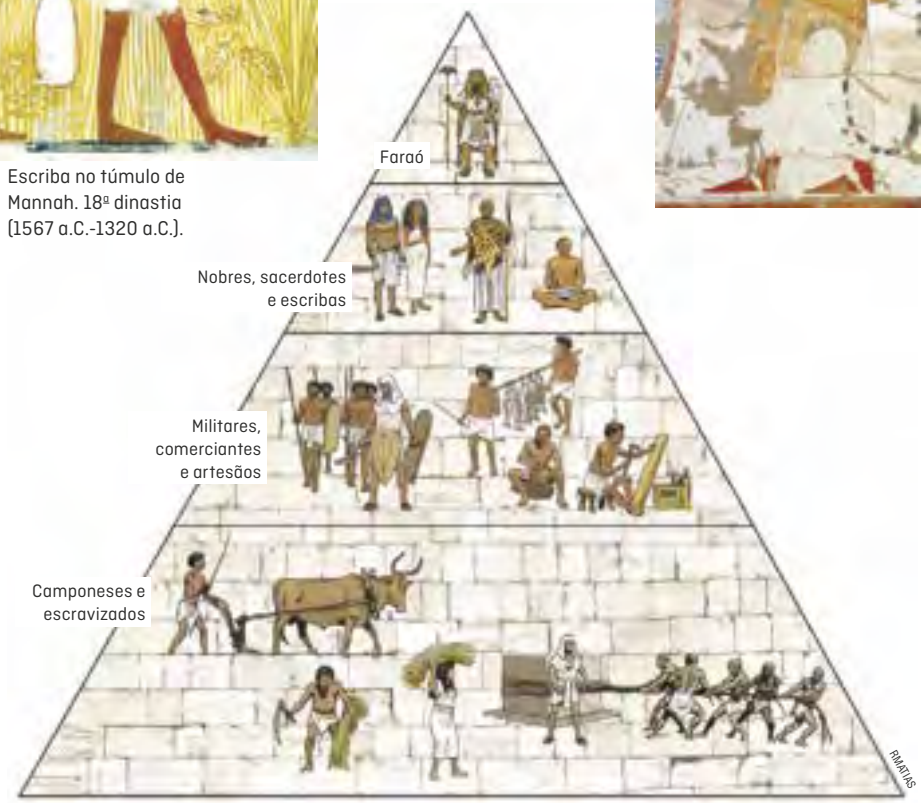
Observe as duas imagens e uma representação aproximada da sociedade do Antigo Egito.

ERICH LESSING/ALBUM/FOTOARENA

▲ Escriba no túmulo de Mannah. 18ª dinastia (1567 a.C.-1320 a.C.).

ALBUM/FOTOARENA

Sacerdote na tumba de Userhet, 1313 a.C.-1292 a.C.



RIMATIAS

▲ Representação aproximada da sociedade do Antigo Egito baseada em pesquisa histórica.

Dialogando

a) Quem tinha maior poder e prestígio na sociedade egípcia? Por quê?

a) O faraó, pois, para os egípcios, ele era mais do que um ser de origem divina: era o próprio deus.

b) Qual(ais) grupo(s) constituía(m) a maioria da população egípcia? Quais trabalhos eram realizados por essas pessoas?

b) Os camponeses. Os felás, como eram chamados no Egito, realizavam todos os tipos de trabalhos agrícolas e também trabalhavam nas grandes obras públicas, como abertura e limpeza de canais, construção de estradas e transporte de pedras utilizadas na construção de edifícios.

A religiosidade egípcia

A religiosidade era um traço fundamental da sociedade egípcia.

Os egípcios eram politeístas, isto é, acreditavam em vários deuses. Entre os mais conhecidos, estavam: Amon-Rá, criador do Universo e de todos os deuses; Osíris, deus da vida após a morte; Ísis, irmã e esposa de Osíris; e Hórus, o filho deles. Seus deuses eram representados com forma humana, como Osíris; com forma humana e animal, como Hórus (corpo de homem e cabeça de falcão); ou somente com a forma animal.

Os egípcios acreditavam na existência de uma vida após a morte e que toda pessoa, ao morrer, era julgada no Tribunal de Osíris.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS. FOTO: ALBUM/FOTOARENA

Escultura de madeira pintada representando a deusa Ísis, 323 a.C.-30 a.C. Deusa da maternidade e protetora da natureza, ela era uma das divindades mais populares do Egito antigo.

 # DICA!

Documentário sobre as mulheres faraós no Egito.

MULHERES faraós. Parte 1. 2015. Vídeo (5min54s). Publicado pelo canal Antigo Egito. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CZyrxtURjGg. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

A cena que vemos está pintada em um papiro do **Livro dos mortos** (c. 1300 a.C.) e retrata o julgamento do coração de um escriba de nome Hunefer. Ele é levado pela mão por Anúbis (deus dos mortos) até a balança da justiça. Lá, seu coração é colocado num dos pratos e, no outro, é posta a pena da verdade e da justiça. O coração deveria ser mais leve que a pena para que a pessoa fosse absolvida.

Livro dos mortos: conjunto de textos nos quais o morto expunha suas qualidades e pedia absolvição ao deus Osíris.

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que a religião estava presente tanto na vida pública quanto na vida privada dos antigos egípcios; e eram comuns as oferendas aos deuses para pedir ou agradecer.
- Construir o conceito de politeísmo.
- Explicar que, desde muito tempo, os antigos egípcios cultuavam o Sol, chamado por eles de Rá. Quando a capital do império foi transferida para a cidade de Tebas, Rá foi identificado como o deus tebano Amon, surgindo daí Amon-Rá, que os egípcios passaram a ver como o "rei dos deuses".
- Mencionar que, enquanto Amon-Rá era o deus mais cultuado oficialmente, Osíris, deus da vida após a morte, era o mais popular.
- Informar que, no Tribunal de Osíris, se o coração do morto tivesse peso igual ou menor ao que o da pena, o indivíduo seria salvo por Osíris e iria aos Campos da Paz, onde conviveria com outras almas iluminadas. Caso contrário, iria para uma espécie de purgatório ou se tornaria uma alma perdida.
- Aprofundar o assunto com a leitura do texto: BRANCAGLION Junior, Antonio. O Livro dos Mortos do Egito Antigo. *In*: RUGGERI, Maria Carolina Duprat (org.). **Seminário de pesquisa em História da Arte**: caderno II. São Paulo: FAAP, 2009.

TEXTO DE APOIO

[...] **O Livro dos Mortos** [...] descreve o futuro da alma no mundo intermediário após a morte. [...] Os egípcios antigos acreditavam que existiam três mundos: o mundo inferior, Ta; o mundo superior, Nut e o mundo intermediário, Dwat. A alma viaja do reino de Ta (Terra) para o reino de Dwat (mundo inferior) e finalmente para os reinos espirituais de Nut (céu), seja para renascer ou para unir-se com as almas perfeitas que não estão mais sujeitas às leis da reencarnação. [...]

Os antigos egípcios acreditavam que Tehuty escreveu **O Livro dos Mortos** há 50 mil anos. [...]

O Livro dos Mortos é o único registro vivo de um mistério duplo: o mistério da vida e o mistério da morte. É considerado por muitos como a palavra de Deus pré-cristã. [...]

O Livro dos Mortos é na realidade o livro egípcio da vida: vida atual, futura e vida eterna. Na cerimônia fúnebre, queimava-se uma cópia com o falecido a fim de dar à alma ferramentas que assegurassem seu futuro em outra vida. [...]

SELEEM, Ramses. **O Livro dos Mortos do antigo Egito**. São Paulo: Madras, 2003. p. 14-16, 18-19.

A leitura e a interpretação deste texto contribuem para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que a transformação do corpo de um morto em múmia dependia das posses da pessoa. Os mais pobres, geralmente, enterravam seus mortos na areia do deserto. Já os ricos, especialmente os faraós, eram mumificados por técnicos especializados nesse ofício.
- Informar que, além de objetos, eram deixados nos túmulos textos que o morto deveria usar para pedir sua absolvição a Osíris.
- Esclarecer que, posteriormente, esses textos deixados nos túmulos foram reunidos em um conjunto único: **O Livro dos Mortos**.

+ATIVIDADES

Acesse o *site* do Museu Egípcio Rosa Cruz. Nele, é possível fazer um *tour* virtual e conhecer o acervo do Museu.

- *TOUR* VIRTUAL 360. MUSEUS EGÍPCIO E ROSACRUZ. TUTANKHAMON. Curitiba, c2021. *Site*. Disponível em: http://museuegipcioerosacruz.org.br/tour-virtual-360/. Acesso em: 16 ago. 2022.

Após o acesso, produza um episódio de *podcast* com suas observações sobre o acervo do museu.

Produção pessoal.

Professor, a atividade pode contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 3** e **5**.

TEXTO DE APOIO

Para os antigos egípcios, dar forma à matéria não era um ato de puro deleite, o que não significa, evidentemente, que eles deixassem de extrair muitas satisfações estéticas disso. Mas os fundamentos do ato artístico encontram-se fora das preocupações estéticas em si mesmas: eles se situam na esfera das crenças relativas aos mortos e aos deuses – portanto, no mundo sobrenatural. Desenhar, esculpir e pintar permite dar corpo às presenças invisíveis nas quais o espírito humano acredita, criar objetos reais para os ritos que lhes concernem, fabricar suportes para todos os gestos essenciais que asseguram a ligação entre os humanos e o mundo dos deuses. [...]

O aspecto mágico das representações é maior [...]. Algumas estátuas foram muradas para sempre nas capelas das tumbas, alguns relevos foram selados no interior das paredes; portanto, a recriação é a função primeira, e não a contemplação pelos vivos. Um grande número de estelas aos mortos, no entanto, contém um "apelo aos vivos". Trata-se de uma prece na qual o morto representado na estela se dirige aos passantes presentes e àqueles que virão no futuro para lhes suplicar que recitem uma oração a seu favor, a qual fará surgir magicamente o alimento, bem como pronunciar o nome do morto a fim de fazê-lo reviver. A arte não apenas completa a realidade, ela é igualmente um meio de fazê-la perdurar e de comunicar uma mensagem ao presente e para as gerações que virão. Trata-se de uma arte que com certeza se dirige a um visitante, mas feita para desempenhar uma função que é certamente bem diversa daquela de nossas modernas exposições.

BRANCAGLION JUNIOR, Antonio. **Manual de arte e arqueologia egípcia**. Rio de Janeiro: Sociedade dos Amigos do Museu Nacional, 2003. (Séries monografias 5, p. 5-7).

Em caso de absolvição, a alma podia reocupar o corpo ao qual pertencera. Mas, para isso, diziam os egípcios, era necessário que o corpo estivesse conservado. Isso explica por que os egípcios desenvolveram técnicas de **mumificação**. A múmia era colocada num sarcófago; este era posto em uma **urna funerária** e conduzido até o túmulo. Lá, costumavam-se deixar vários objetos, como joias, armas, alimentos, que, posteriormente, segundo acreditavam os egípcios, teriam grande utilidade para o morto.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Broche representando o deus Hórus. 18ª dinastia (1567 a.C.-1320 a.C.).

A riqueza e a variedade dos objetos dependiam das condições de cada um. No túmulo do faraó Tutancâmon, por exemplo, havia um aposento repleto de objetos de luxo, muitos deles feitos de ouro: cadeiras, carros, armas, barcos, armários, poltronas, bastões, colares, estátuas, aparelhos de mesa, objetos pessoais etc. Sua mobília era composta por mais de 5 mil objetos.

A tumba de Tutancâmon e o tesouro nela contido foram encontrados intactos, em novembro de 1922, pelo arqueólogo inglês Howard Carter. Ele nos conta que o dia mais emocionante foi quando, ao abrir a porta da câmara mortuária, avistou três sarcófagos representando Tutancâmon, um dentro do outro, mostrando o belo rosto do faraó; o mais interior era de ouro puro. Neste último, estava a múmia do faraó coberta com uma máscara de ouro e **lápis-lazúli**.

Mumificação: tratamento por meio do qual se evitava a decomposição do cadáver, transformando-o em múmia.

Urna funerária: onde se armazenam os restos mortais de uma pessoa.

Lápis-lazúli: mineral de cor azul-marinho usado para fazer ornamentos.

JAROSLAV MORAVCIK/SHUTTERSTOCK.COM

HANNES MAGERSTADT/GETTY IMAGES

Diferentes ângulos da máscara mortuária de ouro de Tutancâmon (c. 1341 a.C.-1323 a.C.).

A reforma de Akhenaton

Durante o Novo Império, o faraó Amenófis IV promoveu uma reforma religiosa radical: aboliu o culto a vários deuses e implantou o culto a um só deus, o deus Aton, simbolizado pelo disco solar.

Amenófis IV mudou seu nome para Akhenaton, servidor de Aton, e fundou uma nova capital. Adotando o culto a um único deus, Akhenaton visava, entre outras coisas, limitar o poder dos sacerdotes que administravam os templos dedicados aos numerosos deuses egípcios.

Sua reforma religiosa, porém, não prosperou, por causa da força dos sacerdotes e da enorme popularidade dos deuses egípcios. Com a morte do faraó reformador, restabeleceu-se o politeísmo no Egito.

DEA/A. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES

▲ Relevo que representa o faraó Akhenaton e sua esposa adorando o deus Aton, c. 1340 a.C.

ENCAMINHAMENTO

- Construir o conceito de monoteísmo.

Imagens em movimento

Documentário sobre Akhenaton e seu reinado.

ARMANA (Temporada 1, ep. 5). As expedições de Josh Bernstein [Seriado]. EUA: Discovery Channel, 2008. 4 DVD (44 min).

TEXTO DE APOIO

[...] O fato de Akhenaton mudar seu nome [...] de Amenothep IV – pertencente à dinastia dos Amenothep – para Akhenaton, é muito significativo [...], pois dentro da sociedade egípcia, o simbolismo do qual cada nome era imbuído se fazia crucial para a própria manutenção da ordem. Outro fato relevante foi que no ano 5 ou 6 do seu reinado, Akhenaton – que ainda era Amenófis IV – decide proclamar sua festa-sed, simbolizando sua intenção mágica de regeneração neste ritual. Deste modo, tudo indica que sua revolução Amarniana já estava sendo preparada, simbolicamente.

Inicia-se assim a fase de adoração ao disco solar Aton, considerado um "rei-deus e identificado ao próprio faraó", e esta representação divina é diferente das que eram usadas até então: Aton é representado como um disco solar com raios, cujas extremidades terminam em mãos. A essa peculiaridade, agrega-se o fato das estátuas do faraó terem um caráter assexuado e rosto caricaturesco, enigma que ainda é controverso no ramo da egiptologia [...].

Mais controversa ainda é a história que envolve a rainha Nefertiti, sua esposa, que tanto fascina os olhares contemporâneos pela sua beleza. Não se sabe sua procedência, nem o porquê de ter sido a escolhida para, ainda criança, casar-se com Amenófis, que na época contava com 12 anos [...]. Além do mais, acredita-se que ela teve papel crucial na revolução amarniana, não sendo apenas Grã-sacerdotisa do culto de Aton. [...]

Por fim, o período mais conturbado do reinado de Akhenaton foi o chamado período iconoclasta da Revolução Amarniana, onde templos dos demais deuses foram fechados e imagens destruídas nesse contexto de proibição de cultos a outras divindades em detrimento do deus Aton. Esse período da história é muito lacunar, não havendo um consenso de como Akhenaton saiu do trono, nem de quem assumiu o poder após ele. O casal solar desaparece dos registros egípcios, e o nome de Akhenaton passa a ser sistematicamente apagado de murais, pilares e demais obras, com a intenção de ser apagado da vida e da história egípcia.

SAGREDO, Raisa Barbosa Wentelemm. **Entre a egiptomania e a egiptologia**: um estudo das representações do faraó Akhenaton no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. p. 22-24.

Festa-sed: ritual mágico, espécie de ritual de regeneração. A peculiaridade está no fato de Amenófis IV ter pouca idade e estar ainda no início do reinado, e, tradicionalmente, esta cerimônia ser celebrada depois de muitos anos no trono.

ENCAMINHAMENTO

- Apresentar os hieróglifos por meio da imagem da página.
- Aprofundar o assunto com a leitura do texto: CABRAL, Jessica. **História, filologia e arqueologia**: a trajetória de Jean-François Champollion através de suas sociabilidades (1790-1832). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Imagens em movimento

Documentário sobre o uso dos hieróglifos.

- O QUE os hieróglifos egípcios representam? 2021. Vídeo (4min35s). Publicado pelo canal History Brasil. Disponível em: https://youtu.be/NUub4UD8u5U. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

O termo hieróglifo significa, em grego, literalmente, escrita sagrada, conservando o sentido conferido a essa escrita pelos antigos egípcios. Os helenos conheceram os hieróglifos, no primeiro milênio a.C., quando esse sistema de notação era entendido apenas por poucos e seu emprego destinava-se à decoração de paredes de templos, principalmente.

Essa escrita possui duas características básicas originais:

[...] quanto à natureza, a peculiaridade da escrita hieroglífica é o emprego de imagens em lugar de símbolos, como as letras;

[...] quanto à estrutura do sistema, essas imagens, por sua vez, possuem duas particularidades: mostram a si mesmas e representam um ou mais sons.

Podem-se entender e melhor valorizar as peculiaridades da escrita hieroglífica, quando ela é comparada com a nossa grafia. Sabemos que ambas derivavam da forma pictográfica de escrever, ou seja, daquele tipo de grafia que se utilizava de figuras para representar exatamente o que mostrava. Ora, a nossa escrita resulta de um milenar processo de abstração, cujas etapas iniciais são testemunhadas pela linguagem hieroglífica.

A escrita

A escrita surgiu no Egito por volta de 3000 a.C. Para escrever, os egípcios usavam caracteres chamados hieróglifos; a escrita hieroglífica era usada geralmente em textos oficiais e sagrados, gravados em pedra.

Veja como é a palavra **HISTÓRIA** na escrita hieroglífica.

H	I	S	T	Ó	R	I	A

ALEXANDRE BUENO/CONEXÃO

Fonte: EGYPTIAN hieroglyphic writing. **Discovering Ancient Egypt**. [*S. l.*], c2022. Disponível em: https://discoveringegypt.com/egyptian-hieroglyphic-writing/hieroglyphic-typewriter/. Acesso em: 21 jul. 2022.

Além dessa escrita, os egípcios desenvolveram duas outras: a escrita hierática, utilizada principalmente pelos sacerdotes, e a escrita demótica, usada basicamente em cartas.

Basalto: um tipo de rocha de cor escura.

Foi o francês Champollion quem conseguiu descobrir o segredo das escritas egípcias. Para isso, ele dedicou onze anos de sua vida ao estudo de um documento conhecido como Pedra de Roseta. A Pedra de Roseta, um bloco de **basalto** encontrado pelos soldados do general francês Napoleão Bonaparte, no Rio Nilo, em 1799, continha o mesmo texto em três escritas diferentes: em grego, na escrita hieroglífica e na escrita demótica. Comparando a palavra Ptolomeu (nome de um faraó) nessas três escritas, em 1822, Champollion conseguiu desvendar as escritas do Egito antigo.

GRANGER/ALAMY/FOTOARENA

Selo postal francês de 1972 em comemoração ao 150º aniversário da publicação da decifração de hieróglifos feita por Champollion.

A escrita hieroglífica consiste na combinação de imagens representativas de ideias, os pictogramas, e de imagens representativas de sons, os fonemas. Já o alfabeto romano, oriundo da etapa final desse processo, é composto por apenas um tipo de sinal, as letras, que representam unicamente os sons convencionados para cada signo. Nas representações pictográficas, pode-se entender a mensagem, mas ela não pode ser lida por representar coisas e não palavras. É uma espécie de ajuda à memória. Como se sabe, os egípcios ultrapassaram essa fase e criaram uma grafia parcialmente fonética.

Os antigos egípcios foram elegendo imagens para representar, na escrita, os sons da linguagem falada. Nessa marcha, eles desenvolveram raciocínios semelhantes aos que exercitamos para escrever cartas enigmáticas, isto é, usaram uma ou mais imagens para significar um som e não o próprio objeto que elas representavam. Por essa ótica, em português, a palavra casamento poderia, por exemplo, ser traduzida pelas figuras de uma "casa" e de um "mento" (parte inferior do rosto).

BAKOS, Margaret. Hieróglifos: imagens, sons e egiptomania. **Revista Phoînix**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 178-201, 2007. p. 180-181.

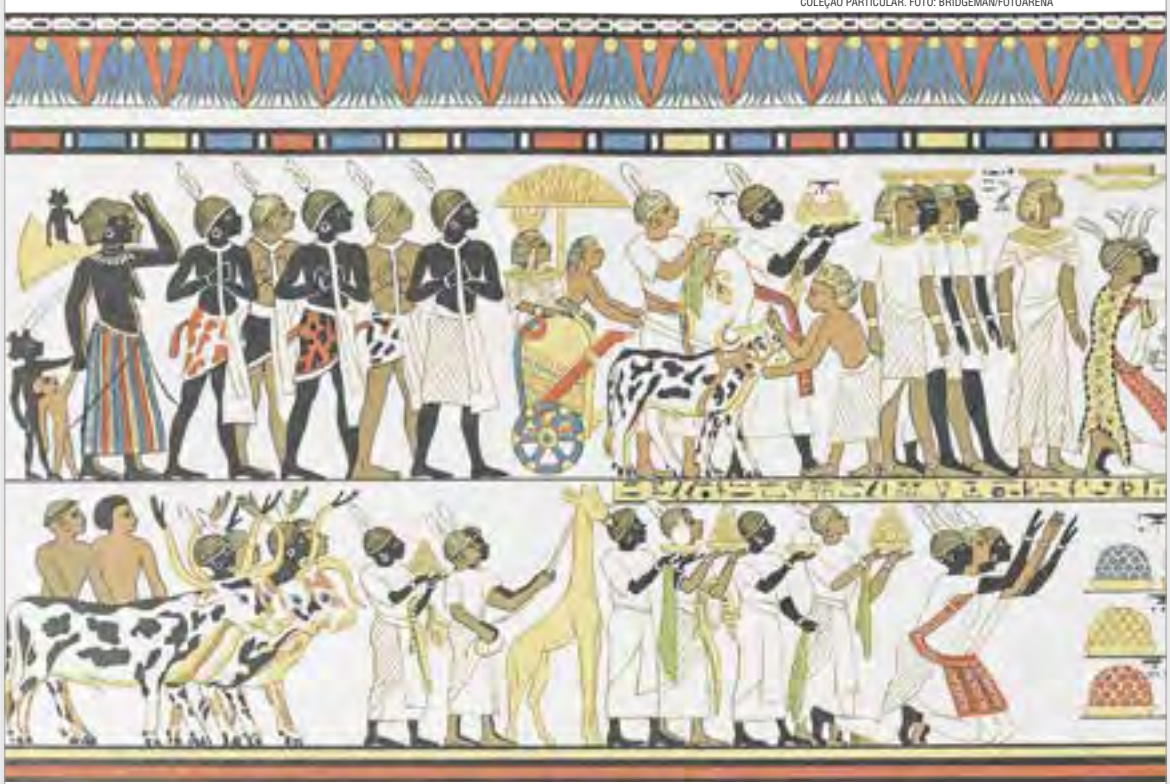
O Reino de Kush

A história de Kush está estreitamente ligada à do Egito: os arqueólogos encontraram grande número de objetos egípcios (pérolas, vasos, peças de artesanato, entre outros) em terras cuxitas, e produtos cuxitas (peles de animais, marfim, ouro, **ébano** etc.) em terras egípcias, o que prova que o contato comercial entre eles foi intenso.

Ébano: madeira de cor escura.

Sabe-se também que, por volta de 1530 a.C., o Reino de Kush foi conquistado pelo Egito. Para administrá-lo, o faraó egípcio nomeava vice-reis que deviam receber os tributos pagos pela população e encaminhá-los às autoridades egípcias. Essa pintura mural foi encontrada na tumba de um desses vice-reis.

COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA



▲ Pintura representando núbios (cuxitas) levando tributos, como ouro e peles de animais, a serem pagos aos egípcios, c. 1380 a.C.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que a civilização núbia se formou entre a primeira e a sexta cataratas do Rio Nilo.
- Esclarecer que a Núbia foi um importante elo entre os povos da África central e os do Mar Mediterrâneo; uma prova arqueológica disso é uma cabeça de bronze do imperador romano Augusto, encontrada recentemente em território núbio.
- Explicar que o Reino de Kush formou-se no interior do território da Núbia.

TEXTO DE APOIO

A leitura e a interpretação do texto a seguir contribuem para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

A civilização egípcia e meroítica

A presença núbia era constante ao longo dos milênios da história do Império Egípcio e é atestada nas pinturas das paredes das pirâmides, nas ilustrações dos papiros e na rica estatuária. Como é possível verificar pela belíssima peça que se conserva no Museu do Cairo, onde se pode ver uma fileira de arqueiros negros da Núbia; ou pela conhecida estatueta de um fabricante de cerveja, de autoria anônima, que se encontra preservada no Museu de Hildesheim, na Alemanha.

Os habitantes da Núbia constituíam uma ameaça para a estabilidade do poder faraônico. Os faraós relacionaram-se, às vezes, de modo pacífico, outras pela guerra com os povos núbios que habitavam os territórios de Yam, Kerma e Kush, abaixo da primeira catarata do Nilo [...].

Da Núbia provinha uma série de produtos apreciados em Mênfis ou Tebas, como peles de animais e temperos, mas sobretudo minerais preciosos e cativos que seriam empregados como escravos em serviços domésticos e nos templos. O próprio termo "Núbia" deriva de *noub*, que significava "ouro".

A hegemonia dos egípcios sobre a região tendeu a diminuir ao longo do primeiro milênio, quando alguns chefes núbios chegaram mesmo a inverter a situação, impondo-se no governo de todo o Egito. Em 751, o líder guerreiro proveniente de Kush, chamado Piankhy, tomou o palácio real em Tebas, inaugurando a 25ª Dinastia de faraós, que governou o Império até 664 a.C., resistindo aos ataques assírios.

Após essa data, os núbios retornaram para o sul, abaixo da primeira catarata do Nilo, instalando a sede do governo inicialmente na cidade de Napata (até cerca de 500 a.C.) e depois na cidade de Méroe (entre 500 a.C. e 350 d.C.). Tratava-se, nesses casos, de organizações políticas tipicamente negras que traziam consigo a matriz civilizacional egípcia.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

Do esplendor e prosperidade da civilização de Méroe restaram diversos monumentos, entre os quais pirâmides de pequena proporção, templos em homenagens aos deuses, túmulos e sarcófagos de granito com peso de cerca de 25 toneladas cada um. [...] Havia também o Templo do Sol e o Templo de Naga, em cujas paredes preservam-se ainda em alto-relevo as imagens de divindades cultuadas no Egito e transmitidas aos povos negros da Núbia através do legado de Méroe.

Por muito tempo se repetiu o erro dos escritores romanos que confundiram o título das governantas de Méroe com seu nome próprio, chamando-as de Cândace ou Candácia. Para eles, Candácia era uma rainha. Sabe-se, entretanto, que o referido termo é uma leitura distorcida da palavra *kalke*, empregada para designar o título de todas as esposas dos governantes meroíticos. Governavam com eles, ou sozinhas, desempenhando o papel de – na ausência de melhor expressão –, rainhas-mães ou de sacerdotisas.

Um dos traços distintivos e originais das sociedades africanas antigas foi o papel diferencial das mulheres. A explicação para isso não é de natureza moral, mas sociológica: durante muito tempo prevaleceu na África formas de organização social de tipo matrilinear, em que a sucessão se fazia pela linha familiar materna. Mesmo que não se possa provar com isso que o estatuto feminino fosse melhor ou pior do que o estatuto masculino, o fato é que o papel reservado às mulheres era muito amplo tanto na vida econômica quanto na vida religiosa e mesmo nas formas de governo.

Convém sublinhar que noutras sociedades africanas tradicionais em que vigoravam relações matrilineares, as mulheres desfrutaram de boa posição social. Entre os berberes e tuaregues que habitavam o deserto do Saara, elas tinham grande liberdade nas relações matrimoniais, e algumas ocupavam posição de mando. No antigo Mali, havia um duplo governo, pois a esposa do governante dispunha de um poder paralelo a ele. Em certas comunidades, como a do Segou, mesmo quando o poder era controlado por homens, havia dois reis, e um deles personificava o feminino. Esse traço distintivo começou a mudar com a lenta adoção do cristianismo ou do islamismo, cujos valores culturais reproduzem traços de uma organização social de tipo patrilinear.

Entre tantas personagens femininas de relevo, merecem destaque Bartare, enterrada numa das três pirâmides existentes na parte meridional de Méroe e que teria governado entre 284 e 275 a.C. A ela devem-se acrescentar os nomes de Amanerinas – que, por volta de 25 a.C., resistiu ao avanço dos romanos e terminou exilada na Ilha de Samos, na atual Turquia – e de Amanitere, cujo governo data de 25-41 d.C. e é considerada a última governante da fase áurea da civilização meroítica.

No século II d.C., a influência de Méroe diminuiu, o que se pode perceber no empobrecimento e diminuição do tamanho dos túmulos de seus últimos governantes, de quem às vezes não restam nem os nomes. [...]

Macedo, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25-27.

Sob o domínio egípcio, os cuxitas adotaram alguns deuses e algumas práticas funerárias egípcias, por exemplo, a mumificação.

Mas houve um tempo em que o Reino de Kush também conquistou o Egito. Por volta de 730 a.C., após uma guerra prolongada, os cuxitas tomaram Tebas, a capital do Egito na época. O faraó Peye, originário de Kush, tomou o poder, dando início à 25ª dinastia, conhecida também como **dinastia dos faraós negros**. Os faraós dessa dinastia usavam uma coroa com duas serpentes que se erguiam sobre suas frontes para indicar que reinavam ao mesmo tempo sobre Kush e Egito. Eles se consideravam sucessores dos faraós egípcios e também ordenaram a construção de pirâmides para lhes servirem de túmulos.

A 25ª dinastia foi derrubada pelos assírios, do Oriente Médio, que invadiram e conquistaram a capital do Egito (Tebas), em 644 a.C. Após essa data, os cuxitas retornaram para o sul, instalando a sede do Reino de Kush na cidade de Napata e, mais tarde, em 580 a.C., na cidade de Méroe.

Epigrafia: ciência que estuda as inscrições lapidares em monumentos antigos, como tabletes e urnas funerárias.

Características do Reino de Kush

Em virtude dos trabalhos de arqueologia e de **epigrafia** sabe-se que, na época em que a capital foi a cidade de Méroe, Kush se distinguia de outros reinos antigos por duas importantes características: o modo como o rei era eleito e o papel da mulher na política.

KENNETH GARRETT

Estátuas dos faraós negros da 25ª dinastia, que reinou nos tempos em que o Reino de Kush dominava o Egito (730 a.C.-644 a.C.).

A escolha do rei

Os cuxitas escolhiam seu rei de um modo original. Inicialmente, os líderes das comunidades votavam naquele que consideravam mais preparado para o cargo de rei. Em seguida, lançavam sementes ao chão para perguntar ao deus da cidade se a escolha foi acertada. Em caso de confirmação do deus, realizavam uma festa que terminava com a coroação do novo rei.

O rei tinha uma guarda permanente para protegê-lo e era auxiliado por um grupo de altos funcionários, como o chefe de tesouro, o escriba-mor e o comandante militar.

No Reino de Kush, o ofício de militar era valorizado, o que era de se esperar, tendo o poderoso Egito como vizinho. Em caso de necessidade, todos os homens eram convocados para a guerra. O exército cuxita, composto de homens que lutavam a pé e outros que guerreavam a cavalo, enfrentou os egípcios diversas vezes, fosse para defender-se deles ou para conquistá-los.

MUSEU EGÍPCIO, CAIRO. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

Arqueiros cuxitas em madeira (2061 a.C.-2010 a.C.). A existência de um vizinho poderoso, como o Egito, estimulou os cuxitas a formarem um exército organizado e bem treinado.

GHULAM HUSSAIN/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

Dialogando

Compare o Reino do Egito ao Reino de Kush quanto à escolha do rei.

Enquanto no Egito o filho sucedia ao pai, em Kush o rei era escolhido entre os eleitos pelos líderes da comunidade e pela consulta ao deus da cidade.

Ao lado, fotografia atual de pirâmide que serviu de túmulo a um rei cuxita, Sudão.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que os cuxitas, assim como os egípcios, construíram diques (para represar as águas do Rio Nilo) e canais (para levar a água a áreas mais distantes), criando, assim, condições para a prática da agricultura.
- Lembrar que, como visto nos capítulos anteriores, a prática da agricultura favorece o surgimento de povoações permanentes, do artesanato, do comércio feito com regularidade e das cidades.
- Ressaltar que, apesar de ter mantido estreitas relações comerciais e culturais com o Egito, o Reino de Kush conservou sua identidade.
- Evidenciar que o Reino de Kush também pode ser caracterizado pela estabilidade e pela longa duração de suas dinastias.

Dica de leitura

Este livro pretende contribuir para a construção de diálogos que permitam compreender as relações étnico-raciais e para a construção da igualdade racial no Brasil.

- FERNANDES, Dirley (org.). **O que você sabe sobre a África?**: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

EDITORA NOVA FRONTEIRA

TEXTO DE APOIO

[...] Em torno de 1500 a.C., a Núbia foi ocupada pelo vizinho poderoso do norte, que passou a controlar os chefes nativos. Eles eram educados no Egito e se mantinham leais aos ocupantes.

No século VIII a.C., no entanto, um rei de Kush, Peye, submete o Egito, que estava em crise, com o poder dividido entre vários soberanos locais. A união dos dois reinos deu origem a uma superpotência africana. Na história egípcia, esse período é chamado de "dinastia etíope" ou, o que é mais certo, "dinastia núbia", que durou pouco tempo. Em 664 a.C., depois de muita resistência a invasores assírios, vindos da Ásia, o faraó Taharqa teve de recuar para a Núbia, onde morreu e foi enterrado numa pirâmide com milhares de estatuetas funerárias.

Em 591 a.C., os egípcios invadiram Kush e conquistaram a capital, Napata. Isso obrigou os núbios a levar sua capital mais para o sul, em Méroe. Em 170 a.C., a rainha Shanakdakhete passou a governar sem um rei, dando início a um interessante período de matriarcado nessa civilização. Durante toda a história de Kush, no entanto, as mulheres ocuparam papel de destaque na realeza.

FERNANDES, Dirley. **O que você sabe sobre a África?**: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 14-15.

ENCAMINHAMENTO

- Apresentar aos estudantes as candaces, rainhas-mães que assumiram a chefia do Estado no Reino de Kush.

TEXTO DE APOIO

Os primeiros textos longos em língua meroíta aparecem em duas estelas do rei Taniydamani, datadas aproximadamente do final do século II antes da Era Cristã. O grau de incerteza da cronologia meroíta agrava-se particularmente no que se refere a esse período, a ponto de [...] certos especialistas terem acreditado na existência de um Estado independente em Napata, o que parece bem pouco provável.

Duas rainhas tiveram então um papel preponderante: Amanirenas e Amanishaketo. Seus maridos permanecem esquecidos, e não se sabe sequer o nome de Amanishaketo. O trono também foi ocupado durante alguns anos por um príncipe que se tornou rei, Akinidad, filho da rainha Amanirenas e do rei Teriteqas. Seria importante conhecer a ordem de sucessão das duas rainhas, ambas "Candace" – transcrição do título meroíta *Kdke*, de acordo com a tradição dos autores clássicos.

Amanirenas ou Amanishaketo manteve contato com Augusto num episódio famoso – uma das raras ocasiões em que Méroe aparece no cenário da história universal. Depois do saque de Assuã pelos meroítas (quando provavelmente foi roubada a estátua de Augusto, cuja cabeça foi descoberta enterrada sob a soleira da porta de um dos palácios de Méroe), o prefeito do Egito romano, Petrônio, preparou uma expedição punitiva e tomou Napata em 23 a.C.

Em Primis (Oasr Ibrim), os romanos instalaram uma guarnição permanente, que resistiu aos ataques dos meroítas. Em 21 a.C. ou 20 a.C., negociou-se um tratado de paz em Samos, onde na época residia Augusto. A guarnição romana parece ter sido retirada; deixou-se de cobrar tributo aos meroítas e fixou-se em Hierasykaminos (Muharraqa) a fronteira entre os impérios Romano e Meroíta.

Candace, a mulher na política

Candace: título que deriva da palavra meroíta *Ktke* e que significa rainha-mãe.

Há indícios arqueológicos de que as mulheres ocupavam posições de destaque no Reino de Kush. Elas podiam ser sacerdotisas, administradoras de uma cidade e podiam, ainda, chefiar o governo, com o título de **candace**.

As imagens também confirmam o poder feminino em Kush. No interior das pirâmides cuxitas, as candaces são mostradas como as principais portadoras de oferendas aos deuses; e nas paredes dos templos são representadas como mulheres poderosas. As candaces do Reino de Kush foram soberanas, superando em importância seus filhos ou maridos.

Entre as candaces mais conhecidas está Amanishaketo (42 a.C.-12 a.C.), que, provavelmente, liderou a resistência cuxita ao poderoso Império Romano.

Quando o exército romano avançou sobre o nordeste da África e conquistou a cidade de Napata, os cuxitas resistiram. Até que, em 21 a.C., a rainha africana conseguiu negociar um acordo de paz com os romanos: ofereceu a eles uma faixa de terra no norte de Kush e, em troca, manteve a soberania de seu reino, livrando-o de ter de pagar impostos a Roma.

Para alguns historiadores africanos, a participação da mulher na política e o controle do governo cuxita sobre o ouro, as pedras preciosas e o ferro ajudam a explicar a prosperidade do Reino de Kush, bem como sua longa vida.

MUSEU NACIONAL DE ARTE EGÍPCIA, MUNIQUE. FOTO: ALBUM/FOTOARENA

Relevo em que se vê a rainha Amanishaketo, à direita, de braço dado com a deusa Amesem, século I a.C.

Talvez nunca se saiba se foi Amanirenas ou Amanishaketo a "Candace" de um olho só e "de aparência viril" que, de acordo com Estrabão, Plínio e Díon Cássio, conduziu as negociações com os invasores romanos.

MOKHTAR, Gamal (ed.). **História geral da África, II**: África antiga. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 285-286.

Economia e sociedade

Enquanto a capital foi Napata, a principal atividade econômica dos cuxitas era a pecuária; eles criavam cabritos, cabras, cavalos e burros (usados, sobretudo, no transporte de produtos). A riqueza de uma pessoa era medida pelo tamanho do seu rebanho. Por volta de 580 a.C., com a mudança da capital para Méroe, onde as chuvas eram mais regulares, houve um aumento da área de terra irrigada e uma expansão da agricultura. As plantas mais cultivadas por eles inicialmente foram o trigo, a cevada e o sorgo.

PARA REFLETIR NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Sorgo, cereal africano rico em proteínas

Originário da África, provavelmente da Núbia, o sorgo é um cereal rico em **proteínas** e **carboidratos**; é parecido com o milho, mas tem os grãos menores. Atualmente, alguns tipos de sorgo são usados somente na alimentação de animais, como bois, carneiros e camelos. Outros tipos, como o sorgo bicolor, são utilizados também na alimentação humana. O sorgo é empregado na fabricação de barras de cereais, farinha, álcool, entre outros.

Proteína: material necessário para os seres vivos se formarem e se conservarem.

Carboidrato: composto que fornece energia aos seres vivos. Está presente nos açúcares e no amido, como na batata e no arroz.

O Sudão, país africano cujo território corresponde aproximadamente ao da Antiga Núbia, é hoje o quinto maior produtor mundial de sorgo. O Brasil, onde o sorgo foi introduzido para servir de ração para o gado, também vem se destacando na produção desse cereal africano. Os estados brasileiros onde as plantações de sorgo estão em expansão são: Ceará, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio Grande do Sul.

THOMAZ VITA NETO/PULSAR IMAGENS

Plantação de sorgo em Bálsamo (SP), 2017.

a) Qual é a origem do sorgo? Como é sua aparência?

b) Para que serve o sorgo?

c) As plantações de sorgo estão em expansão em vários estados brasileiros; quais são eles? Responda usando as siglas dos estados.

a) África, provavelmente oriundo da Núbia. É semelhante ao milho.
b) Ele é usado na alimentação de animais, de pessoas e na fabricação de barras de cereais, farinha, álcool etc.
c) CE, PE, GO, MG, MT, MS, SP e RS.

+ATIVIDADES

Em dupla. Pesquisem dados sobre a produção de sorgo no Brasil. Em seguida, vocês falarão para os colegas sobre suas descobertas. Sigam o roteiro a seguir: quem produz? Onde produz? Como produz? Como o sorgo é utilizado? Que produtos são feitos com o sorgo?

Respostas pessoais.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** a atividade contribui para o desenvolvimento do tema **educação nutricional**, da macroárea **saúde**.

TEXTO DE APOIO

[...] As planícies do Nilo, periodicamente inundadas, produziam cereais em quantidade abundante e suficiente para o consumo nacional e para a exportação. [...]

Os egípcios fabricavam farinha em casa, usando uma técnica rudimentar: os grãos eram primeiramente triturados em um almofariz de pedra, antes de serem moídos num bloco de pedra inclinada; este pó grosseiro era, em seguida, passado na peneira. Para obter uma farinha mais fina, os grãos eram ligeiramente torrados ou secados ao sol antes de serem moídos (a roda de moinho d'água só foi usada no Egito a partir da época greco-romana). Por isso, um pouco do pó mineral sempre se misturava à farinha, o que, sem dúvida, explica o desgaste dos dentes, verificado na maioria das múmias egípcias.

Para preparar o pão, os egípcios juntavam água e um pouco de sal a essa farinha [...].

Os pães tinham formas variadas: eram redondos, ovais, triangulares, semicirculares ou cônicos – como os pães das oferendas ao templo, cuja massa era despejada em formas cônicas de argila. Estes pães cônicos, às vezes, eram até salpicados com grãos de cominho. [...]

[...] Heródoto [...] e o botânico Teofrasto [...] explicam que havia, no Egito, um pão preparado com a farinha de grão de lótus, que parecem grãos de milho moído, misturada com leite e água; Plínio, o Velho, acrescenta, em sua História natural [...], que esse pão de lótus, comido quente, era leve e de fácil digestão.

A massa do pão poderia ser enriquecida com gordura ("gordura branca", segundo os textos egípcios) e ovos, ou adoçada com mel ou frutas (figos, jujuba ou polpa de palmeira *dum*, com gosto semelhante ao do gengibre) colocados entre dois discos de massa. Às vezes, espalhava-se uma espécie de "marmelada" de tâmaras e de mel sobre os bolos de trigo.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (dir.). **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 71-72.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que o ouro era a principal moeda de troca nas relações comerciais que os cuxitas mantiveram com Egito e Roma.
- Explicar que Méroe se expandiu por todo o Rio Nilo, se tornando centro comercial e local de passagem das caravanas de comerciantes que a cruzavam em várias direções. E, por tudo isso, é considerada um dos berços da civilização na África.

Dica de leitura

Este livro pretende ser um manual simples e direto, destinado a introduzir o leitor na história da África. Mas suas mais de 800 páginas de descrição e análise vão muito além disso: desvelam as movimentadas histórias dos povos africanos ao sul do Saara, antes da chegada dos europeus no século XV. E constroem pontes históricas e culturais pelo Atlântico.

- SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

EDITORA NOVA FRONTEIRA

TEXTO DE APOIO

No início de nossa era, expandiu-se a superfície agrícola da Núbia, graças à *saquia* [...]. Este aparelho [...] permitiu que se levantasse a água do rio a alturas muito superiores às conseguidas pelo *xadufe* e em quantidade muito maior. O *xadufe* é acionado por um homem; a roda, [...] por um boi.

A nora consta basicamente de três grandes rodas. A primeira, denteada e horizontal, move-se em torno de um eixo fixo, fincado no solo. Dela sai uma haste, a que se junge o animal. Os dentes dessa grande roda horizontal ligam-se ao denteado de uma outra, muito menor, vertical. Desta prolonga-se um eixo, que se move com ela e tem, na outra ponta, a terceira roda, a maior de todas, que gira a prumo no espaço, rente à ribanceira. Pelo anel exterior desta última roda passam duas cordas compridas, entre as quais vão amarrados numerosos alcatruzes. Quando o animal é posto a marchar, a primeira roda gira e, ao girar, por força da conexão entre os aros denteados, faz mover as outras duas, nas pontas do eixo horizontal. Uma após outra, as caçambas mergulham na água, enchem-se de líquido, sobem e, ao chegar ao alto da roda, o despejam numa espécie de cocho, de onde passa para os canais de rega.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 140.

Saquia: dispositivo movido por animais e chamado também de nora.

Alcatruz: cada um dos vasos que, presos à roda da nora, servem para tirar água.

DE AGOSTINI/GETTY IMAGES

▲ Na gravura acima, de 1887, vê-se o *shaduf*, instrumento movido pela força humana. À direita, a *saqia*, movida por bois, em fotografia de 2016; com ela, é possível captar mais água em menos tempo.

Inicialmente os cuxitas retiravam água do Rio Nilo para suas plantações usando o *shaduf*, artefato também utilizado pelos egípcios. Posteriormente, em razão da habilidade de seus carpinteiros e ferreiros, os cuxitas passaram a retirar água do Nilo com a *saqia*, um dispositivo movido por animais (bois ou camelos) e conectado a duas rodas-d'água.

BLUELAKE/SHUTTERSTOCK.COM

Mineração, artesanato e comércio

Rubi: pedra preciosa de cor vermelha.

Tonelada: unidade de medida que equivale a 1 000 quilos.

O solo cuxita era riquíssimo em metais, como o ouro e o ferro, e pedras preciosas, como o **rubi**. Escavações recentes em Méroe revelaram templos e muros folheados a ouro. Calcula-se que, durante sua existência, Kush chegou a produzir a espantosa quantia de 1 600 **toneladas** de ouro. Os governantes cuxitas exerciam um rígido controle sobre a extração e o comércio de minérios, garantindo com isso seus rendimentos e seu poder. O ouro cuxita era usado no comércio com o Egito e com Roma. Quanto ao ferro, é provável que Méroe tenha sido o lugar onde se difundiu o conhecimento da fusão e do manuseio desse metal na África.

Entre os artesãos cuxitas, destacavam-se os ferreiros e os marceneiros, que fabricavam camas, cadeiras, porta-joias; os tecelões, que faziam panos de linho e de algodão; os ceramistas e os joalheiros. Estes faziam colares, braceletes, brincos e anéis de ouro, prata e pedras preciosas; alguns combinavam o ouro com o marfim. Sabemos disso pois muitos desses objetos preciosos foram encontrados nos túmulos reais.

WERNER FORMAN/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

▲ Fragmento de uma joia de ouro com nomes de faraós em hieróglifos egípcios.

HARVARD UNIVERSITY – MUSEUM OF FINE ARTS, BOSTON

▲ Os objetos exibidos nesta página foram encontrados no século XIX. Neste anel cuxita e na joia ao lado se notam influências egípcias nos desenhos. No bracelete abaixo, pode-se notar um estilo próprio desenvolvido posteriormente.

MUSEUM OF FINE ARTS, BOSTON. FOTO: BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

◀ Bracelete com a imagem de um deus núbio.

Boa parte do artesanato cuxita era vendido para outras regiões do mundo antigo. Méroe ficava na encruzilhada por onde passavam caravanas de comerciantes carregadas de produtos provenientes de vários pontos da África. De Méroe, as caravanas cuxitas seguiam por terra em direção ao Mar Vermelho e, pelo Rio Nilo, até o Egito; essa rota fluvial era a mais importante do nordeste africano, na época. Para proteger esse volumoso comércio, os reis cuxitas construíam fortalezas ao longo das rotas comerciais.

Os cuxitas vendiam para o Egito ouro, incenso, ébano, óleos, marfim, pedras preciosas, penas de avestruz e pele de leopardo. E da terra dos faraós, eles compravam, sobretudo, vasos, pérolas e papiro.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que o artesanato meroíta era bastante original e independente dos modelos trazidos de fora.
- Mencionar que os principais ramos do artesanato cuxita eram a cerâmica, a marcenaria, a tecelagem e a joalheria.
- Chamar a atenção para o fato de que a cerâmica feita pelos homens, com o uso do torno, possuía estilos variados e destinava-se, sobretudo, à exportação e ao consumo das camadas mais ricas. Já a cerâmica feita manualmente por mulheres era consumida pelas camadas populares.

As imagens dos objetos presentes nesta página são vestígios arqueológicos da civilização núbia. A presença da escrita hieroglífica nessas placas é um indício da influência da cultura egípcia sobre a civilização núbia.

Os artesãos núbios faziam braceletes, brincos, anéis e outros objetos com acabamento refinado. Sabemos disso porque muitos desses objetos preciosos foram encontrados nos túmulos reais e, certamente, pertenciam a rainhas ou reis ali enterrados. Tais objetos eram feitos de ouro, prata, bronze, pedras semipreciosas e marfim.

O continente africano é conhecido desde a Antiguidade por suas riquezas minerais, especialmente o ouro. Esse metal de cor amarela intensa e brilhante sempre teve grande valor por causa de sua raridade e, também, por ser belo, resistente e maleável. Devido a sua maleabilidade, o ouro pode ser transformado em lâminas muito finas e modelado nas mais variadas formas. Depois de modelado, sua resistência à ferrugem, e a outros fatores de depreciação, impede que perca o brilho.

Para ser transformado em joia, o ouro precisa ser combinado com algum outro metal. A essa nova substância dá-se o nome de liga. O ouro é medido em quilates. Assim, o ouro de 18 quilates tem 18 partes de ouro puro para seis partes de outro metal. O ouro de 24 quilates é ouro puro.

+ATIVIDADES

Em grupo. Os reis cuxitas também mandavam erguer pirâmides para lhes servir de túmulo. No século XIX, aventureiros e exploradores europeus, especializados em roubar túmulos, saquearam dezenas de pirâmides de Méroe, levando consigo vários artefatos de ouro. Reflitam, debatam e opinem sobre a atitude desses ladrões. Depois, façam um breve comentário, no caderno, sobre o assunto.

Resposta pessoal.

O que se pretende com essa atividade é debater sobre a ação dos que praticam o roubo em sítios arqueológicos, museus, parques etc. Comentar com os alunos que roubos desse tipo atingem toda a humanidade. Hoje, as mais de 20 pirâmides existentes em Méroe, no Sudão, estão entre os mais importantes sítios arqueológicos da região e são consideradas pela Unesco, desde 2003, Patrimônio Mundial.

A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 7**.

TEXTO DE APOIO

No sul, as populações negras da Núbia, com sua cultura oral, caracterizavam-se por uma organização social e política fragmentada em pequenas unidades que não sentiam necessidade de adotar a escrita, cuja existência, contudo, não deviam ignorar, pois ainda mantinham contatos, não raro violentos, com o mundo faraônico. Impelido pelas exigências da irrigação, o Egito, por sua vez, desenvolveu gradualmente um tipo de organização monárquica altamente centralizada, visto que uma autoridade central forte era o único meio de compelir a população, quando necessário, a executar os serviços coletivos indispensáveis para tornar cultivável todo o baixo vale do Nilo: construção e manutenção de diques paralelos ao rio, nivelamento das "bacias", abertura de canais e construção de barragens que permitissem distribuir da melhor maneira possível a água das cheias, sempre variáveis [...]. Era natural, portanto, que duas sociedades tão distintas nascessem e coexistissem no vale do Nilo: uma, na Núbia, pastoral e talvez ainda seminômade, embora não destituída de habilidades agrícolas, e outra essencialmente agrícola, voltada para o cultivo intensivo da terra e politicamente centralizada. Essas duas civilizações "especializadas", semelhantes e autônomas [...], vieram, com o tempo, a se complementar economicamente, o que facilitou os intercâmbios mútuos.

Infelizmente, é muito difícil detectar, em seus pormenores, os vínculos que se estabeleceram entre as duas sociedades. A partir do final do III milênio, o conhecimento dessas relações fundamenta-se exclusivamente em fontes egípcias. As fontes literárias oferecem uma visão mutilada da realidade, tendendo a mencionar apenas as expedições militares; por sua vez, as evidências arqueológicas – exceto para a Baixa Núbia – são bastante incompletas, limitando-se a artefatos núbios encontrados no Egito ou, no melhor dos casos, a objetos egípcios descobertos em sítios núbios entre Assuã e a Segunda Catarata.

MOKHTAR, Gamal (ed.). **História geral da África, II**: África antiga. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 221-222.

A sociedade cuxita

É pouco ainda o que se sabe sobre a sociedade cuxita. A camada dirigente era formada pelo rei e sua família, pelos nobres que ocupavam altos cargos do funcionalismo e pelos sacerdotes. Os agricultores e os criadores de gado, que eram pessoas livres, formavam a maioria da população meroíta. Já as camadas intermediárias eram constituídas por artesãos, comerciantes, militares e pequenos funcionários.

Não se sabe ao certo as razões do declínio de Kush. Provavelmente, os cuxitas perderam para outro povo o controle das rotas comerciais, uma das bases de sustentação do poder cuxita. O que se pode dizer com certeza é que, nos primeiros séculos da Era Cristã, Kush foi empobrecendo; as pirâmides de seus reis foram se tornando menores e mais rústicas, e o número de objetos egípcios encontrados em solo cuxita diminuiu bastante.

Enquanto isso, também na região da Núbia, despontava um outro reino africano, o de Axum, localizado onde hoje é a Etiópia. Axum herdou a cultura meroíta, mas se distinguiu dela, entre outras coisas, por ter adotado o cristianismo.

Do esplendor e prosperidade da civilização de Méroe restaram diversos monumentos, entre os quais pirâmides de pequena proporção, sarcófagos de granito e templos em homenagem aos deuses.

FRÉDÉRIQUE CIFUENTES/ ALAMY/FOTOARENA

▲ Fotografia atual do Templo dos Leões em Naga, Méroe, no atual Sudão. Estima-se que tenha sido construído entre os anos 300 a.C. e 100 a.C.

ATIVIDADES

1. a) Continente africano.
1. b) Ao norte, com o Mar Mediterrâneo e, a leste, com o Mar Vermelho.
1. c) Rio Nilo.
1. d) Representa terras férteis.
1. e) Respostas possíveis: Egito antigo; Egito na Antiguidade; Antigo Egito.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1 Veja o mapa ao lado com atenção e responda às questões.

a) Em que continente está situado o Egito?

b) Com que mares o Egito faz limite?

c) O rio representado no mapa é o segundo maior do mundo; que rio é esse?

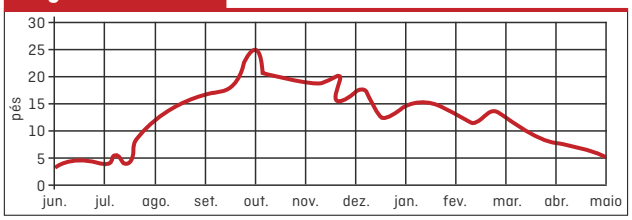
d) Pense e responda: o que representa a área coberta com a cor verde?

e) Dê um título para o mapa.

Fonte: SCHNEIDER, Maurício Elvis. **O Egito antigo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. (Que história é esta?, p. 5).

2 Observe o gráfico.

Regime do Rio Nilo



Fonte dos dados: CASSON, Lionel. **O Antigo Egito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959. p. 34.

a) Identifique: **2. a)** Julho; outubro; novembro.
- o mês em que as águas começam a subir;
- o mês em que as águas chegam ao ponto mais alto;
- o mês em que as águas começam a retornar ao leito.

b) Os egípcios conheciam o regime do Nilo? Explique.

2. b) Sim; por isso conseguiam aproveitar suas cheias para fertilizar as terras, preparando-as para a agricultura.

3 Sobre a sociedade do Egito antigo, leia as afirmações a seguir.

I. O vizir era a autoridade com maior poder no Egito. Conhecedor da difícil escrita egípcia, esse alto funcionário controlava a arrecadação de impostos.

II. Os sacerdotes executavam os serviços religiosos e administravam os templos, que geralmente eram muito ricos por causa da população, que fazia oferendas e pagava impostos para esses templos.

III. Os militares tinham pouco prestígio, pois a defesa do Império Egípcio era considerada pouco importante.

IV. Os felás constituíam a maioria da população, trabalhavam na agricultura e na construção de obras públicas.

ENCAMINHAMENTO

1. Professor, em meio à diversidade de documentos visuais, ressalta-se os mapas como testemunhos concretos de um tempo, de uma mentalidade, de uma cultura, seja em seu caráter expansionista, político ou científico. O mapa é uma construção social, ou seja, um documento elaborado, muitas vezes, com objetivos específicos e permeados de interesses, sobretudo, econômicos e políticos. Sugestão de texto para aprofundamento do assunto: PINA, Carolina Teixeira. Os mapas e o ensino de História. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO PRESENTE, 3. 2017, Florianopólis. **Anais** [...]. Florianopólis: Udesc, 2017.

2. b) Comentar que, com base na observação da natureza, os antigos egípcios criaram um calendário que dividia o ano em três estações de quatro meses: período das cheias, da semeadura e da colheita. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 4** e da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

[...] o surgimento de condições de vida humana e de desenvolvimento cultural no Egito foi devido a um conjunto de fatores excepcionais, ligados à água. O vale do Nilo, que abrange uma área de 25 mil km², com uma extensão de 850 km (da 1ª Catarata ao Mediterrâneo), se limita a Leste, a Oeste e ao Sul com enormes regiões desérticas, inóspitas, impróprias para atividades econômicas intensivas. O regime do Nilo, cujas enchentes coincidiam com o período mais quente do ano (julho-outubro), beneficiava o vale com uma grande quantidade de lodo fértil, trazido desde a Etiópia, o que permitia a renovação anual do solo. Ao mesmo tempo, e desde o fim do último Período Glacial, o clima mais temperado favoreceu o crescimento da fauna e flora locais, que serviram de meio de subsistência para uma crescente população, inicialmente caçadora-coletora. Tornada insuficiente para a demanda alimentar, a caça deixaria de ser a principal atividade daquela população nômade, com a introdução do trigo e da cevada por volta de 7 000 anos atrás, provenientes do Oriente Médio.

A agricultura se desenvolveu rapidamente no vale do Nilo, graças à fertilidade do solo, às novas técnicas agrícolas (irrigação, arado puxado por dois bois) e às boas colheitas (três ao ano). A população, agora sedentária, fixou-se ao longo do Nilo em pequenas comunidades rurais, onde desenvolveram sua principal atividade econômica. Os egípcios não trabalhavam a terra árida, limitando-se a agricultura às margens do Nilo. Além do trigo e da cevada, cultivavam, ainda, leguminosas, cebola, frutas (uva, figo, tâmara), criavam animais para leite e corte. Região fértil e de fartas safras, o excedente alimentar representou um formidável acúmulo de riqueza que propiciou novas atividades mais diversificadas e desenvolvimento econômico. O Egito chegou a ser considerado o grande celeiro da Antiguidade. A agricultura foi a grande marca, a principal atividade, a característica maior da civilização egípcia. [...]

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico. 2. ed. Brasília, DF: Funag, 2012. v. 1, p. 67-68.

ENCAMINHAMENTO

4. b) Espera-se que o estudante perceba que o pai está dizendo que realizou trabalhos pesados, estafantes; por isso, aconselha o filho a estudar para, assim, poder realizar trabalhos leves e socialmente prestigiados.

TEXTO DE APOIO

As sociedades antigas faziam uso da escrita para condensar informações, auxiliar na contabilidade, armazenar materiais e preservar nomes, datas e lugares, enquanto a leitura estava direcionada à execução de tarefas. [...] dificilmente se encontravam os sinais em cunha escritos com tinta em papiro, como era comum no Egito.

Uma pequena parcela da população tinha aptidão à leitura; os escritos estavam em tabuletas de argila, objeto grande e pesado. "De 1850 a 1550 a.C., a cidade-Estado babilônia de Sippar, com cerca de dez mil habitantes, abrigava apenas 185 chamados 'escribas' (ou seja, escritores oficiais em tabuletas); entre eles, dez eram mulheres". A leitura não estava associada a algo prazeroso, interessante ou solitário, mas acima de tudo ao trabalho. Os escritos contidos nessas tabuletas eram considerados incontestáveis, e se houvesse dúvida sobre eles caberia punição a quem duvidasse.

[...] Os escribas que tinham a missão de ler esses livros eram figuras de extrema responsabilidade na sociedade da época.

"A deusa dos escribas, Nisaba, tinha como símbolo o estilete pontiagudo, pois era o ato de registrar que personificava a função primordial do escriba, não o ato de ler-declamar [...]."

Os escribas, além de serem figuras importantes, eram fundamentalmente tabeliães do seu tempo, taquígrafos, burocratas, secretários etc. Além de todas essas funções, eram leitores ativos de senhores iletrados. Para se tornar um escriba profissional, o jovem deveria estudar dos seis aos dezoito anos, durante vinte e quatro dias de cada trinta, da manhã ao fim da tarde.

4. c) Pode ter trabalhado na agricultura, na construção de obras públicas, entre outros.
4. d) O texto trata da importância do escriba e a imagem o representa.

Dessas afirmações, **3.** Alternativa **B.**

a) todas estão corretas;
b) apenas II e IV estão corretas;
c) apenas I e III estão corretas;
d) apenas I, II e III estão corretas.

4 Leia com atenção o texto sobre a educação no Antigo Egito.

Conforme atesta um antigo papiro, o reconhecimento do valor do escriba era tão grande que um pai estimulava o filho a levar a escola a sério: "Eu conheci fadigas, mas tu deves dedicar-te à arte de escrever: eis que não existe nada mais útil do que os livros". E acrescenta em outra passagem: "Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei" [...].

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. p. 34-35.

a) Qual é a profissão mais valorizada no texto? **4. a)** A profissão de escriba.
b) Qual é o significado da frase "Eu conheci fadigas, mas tu deves dedicar-te à arte de escrever"? **4. b)** Resposta pessoal.
c) Quais trabalhos o pai pode ter realizado no Egito antigo?
d) Que relação há entre a imagem e o texto?

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Estátua representando um escriba, c. 2350 a. C.

5 Hatchepsut foi uma mulher-faraó que governou o Egito por 15 anos (1498 a.C.-1483 a.C.) com eficiência. Leia o que se diz sobre ela e, depois, responda ao que se pede.

A faraó Hatchepsut

[...]. Embora Hatchepsut se tenha empenhado para ser lembrada após a sua morte, Tutmés III empreendeu uma campanha radical para destruir o seu legado [...].

Fosse qual fosse a razão, os esforços de Tutmés III deram frutos, e o reinado pioneiro de Hatchepsut foi esquecido gradualmente. Quando os acadêmicos decifraram os hieróglifos no início do século XIX, puderam ler finalmente as inscrições no templo de Hatchepsut e juntar as peças da história. Hoje, o seu legado perdura nas suas conquistas arquitetônicas, cujos vestígios se erguem por todo o Egito.

KHAN, Gulnaz. Este templo honra a rainha do Egito que governou como um faraó. **National Geographic**, [*s. l.*], 20 ago. 2018. Disponível em: https://www.natgeo.pt/viagem-e-aventuras/2018/08/este-templo-honra-rainha-do-egito-que-governou-como-um-farao. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Fragmento de uma estátua representando a faraó Hatchepsut (1498 a.C.- 1483 a.C.).

Nesses estudos, aprendia a ler e a escrever, Matemática, História, religião e contratos. Aqueles que prestassem falso testemunho eram condenados à morte [...].

As contribuições do Egito à história da leitura são de extremo valor. A maioria de seus textos antigos foram escritos em forma métrica [...].

A escrita e a leitura são reconhecidas pela sociedade como forma de comunicação e conhecimento; sua história avança para além-texto. [...]

LINS, Lívia Carvalho Teixeira. História da Leitura. **Revista Educação Pública**, *s.l.*, v. 20, n. 5, 4 fev. 2020.

5. a) Legado: herança; o que se deixa para a posteridade. Acadêmico: estudioso ligado a uma academia (nesse caso, científica).
5. b) Não. O texto diz "fosse qual a razão"; ou seja, não explica por que ele fez isso.

a) Pesquise e descreva o significado de:

- legado.
- acadêmico.

b) O texto permite saber por que o faraó Tutmés III tentou fazer as pessoas se esquecerem do reinado de Hatchepsut?

c) Escreva um pequeno parágrafo sobre a importância da pesquisa para o conhecimento do passado, tomando como exemplo o descrito no texto. 5. c) Pesquisando, os estudiosos conseguiram decifrar a escrita egípcia e conhecer sobre a vida pública e as obras de Hatchepsut.

6 O texto a seguir foi extraído de um papiro egípcio. Leia-o com atenção.

> Vós fareis para mim todas as boas coisas que eu desejar;
> Vós agireis em meu proveito onde quer que eu for.
> Vós não obedecereis aos ocidentais, vós não obedecereis aos orientais, vós não obedecereis aos setentrionais, vós não obedecereis aos meridionais, vós não obedecereis àqueles que estão no meio da terra – mas vós obedecereis a mim. [...]
> E vós fareis por mim tudo o que eu vos disser, aonde quer que eu vá.
>
> CARDOSO, Ciro Flamarion. **Antiguidade oriental**: política e religião. São Paulo: Contexto, 1990. p. 41-42.

a) Quem é, em sua opinião, o autor deste texto? 6. a) Um faraó.

b) Como você chegou a essa conclusão? 6. b) Há várias passagens em que se percebe o enorme poder daquele que está falando: "vós obedecereis a mim"; "E vós fareis por mim tudo o que eu vos disser, aonde quer que eu vá".

c) Qual o significado da palavra "vós" no texto? 6. c) Pode ser traduzida como "povo", "a totalidade dos súditos".

7 Leia o texto a seguir com atenção.

> A Núbia e o Egito faraônico – Nos primórdios do poder faraônico, Núbia e Egito mantinham equilibradas e pacíficas relações comerciais. Entretanto, provavelmente a partir da III dinastia, fortalecendo-se econômica e belicamente, os egípcios passaram a expropriar as mercadorias núbias em vez de comprá-las.
>
> LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 223.

Copie em seu caderno a afirmação verdadeira. 7. Alternativa D.

a) As relações entre a Núbia e o Egito sempre foram pacíficas e incluíam o comércio.

b) As relações entre o Egito e a Núbia sempre foram pacíficas, mas não incluíam o comércio.

c) As relações entre o Egito e a Núbia sempre foram belicosas, isto é, conflituosas.

d) Durante um tempo, as relações entre a Núbia e o Egito foram pacíficas; depois, o Egito se fortaleceu e passou a tomar produtos núbios à força e teve início o conflito entre os dois reinos.

8 Leia o texto com atenção e a seguir responda às questões.

Arqueólogos acham 'centro de ouro' de civilização no Nilo

Arqueólogos americanos anunciaram ter encontrado um centro de processamento de ouro e um cemitério antigo às margens do rio Nilo, no norte do Sudão.

As descobertas estão relacionadas ao Reino de Kush, que se desenvolveu há mais de quatro mil anos e é tido por estudiosos como uma das primeiras civilizações negras da África.

ENCAMINHAMENTO

5. a) Sugestão de *site* para pesquisa: LEGADO. *In*: **Dicionário Online de Português**. [*S. l.: s. n.*], c2009-2022. Disponível em: https://www.dicio.com.br/legado/. Acesso em: 16 ago. 2022.

5. c) Professor, retomar a ideia de que a pesquisa em História é feita por meio dos vestígios escritos, visuais, orais e materiais. Esta atividade contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07** e da **competência geral 2**.

6. b) Professor, retomar a ideia de que os antigos egípcios consideravam o faraó como o próprio deus; a encarnação do deus Hórus.

TEXTO DE APOIO

Hatshepsut (c. 1507-1458 a.C.)

Esposa real, regente e mulher-faraó do antigo Egito. Nasceu na cidade de Tebas, filha do faraó Thutmés I e da rainha Ahmés e pertenceu à 18ª dinastia de governantes, durante o Novo Império ou Reino Novo. Governou no período situado entre 1479-1458 a.C.

Segundo parece, teria vinte e quatro anos quando o pai morreu. Seguindo os costumes em vigor na sociedade egípcia, pelo qual os membros da família real casavam-se entre si, era esposa de seu meio-irmão Thutmés II (1492-1497 a.C.), que sucedeu o pai no trono em um curto período de governo. Este teve como sucessor Thutmés III (1479-1425 a.C.), filho dele e de sua segunda esposa chamada Mutnofret. Como o sobrinho e enteado, ainda criança, não dispunha de condições para assumir as responsabilidades de governo, na qualidade de esposa real Hatshepsut assumiu o poder como regente. Temporariamente, coube a ele o papel de participar dos cultos às divindades.

Já no período de governo de Thutmés II, a rainha adotou o nome de Maatkare, colocando-se como soberana do Egito e adotando os atributos faraônicos, os títulos distintivos e os símbolos da monarquia. Colocando-se publicamente como filha de Amon-Rá, apoiou-se no parentesco divino a esse deus importante do panteão egípcio para fazer reconhecer o seu prestígio, dedicando-lhe monumentos e objetos votivos no Templo mortuário de Djeser Djeseru (A maravilha das Maravilhas), no complexo monumental de Deil el-Baari, junto ao Vale dos Reis, dedicado aos deuses Amon, Anúbis e à deusa Hator.

No sétimo ano da regência, ela proclamou-se faraó, passando a governar em nome de Thutmés III e em seu próprio nome, numa co-regência com o sobrinho, até sua própria morte. [...]

Vista como uma das pessoas mais influentes na história egípcia, teve após a morte o seu corpo sepultado no Vale das Rainhas. Ao que parece, todavia, teve seu nome intencionalmente apagado da memória dinástica por Thutmés III. Este teria mandado derrubar suas estátuas e retirar as marcas de suas insígnias dos monumentos, algo aliás frequente na história egípcia antiga. [...]

HATSHEPSUT (c. 1507-1458 a.C.). **Biografias de Mulheres Africanas**. Porto Alegre, [2020?]. Disponível em: https://www.ufrgs.br/africanas/hatshepsut-c-1507-c-1458-a-c/. Acesso em: 16 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

8. a) Se possível, apresentar o mapa em sala de aula para toda a turma.

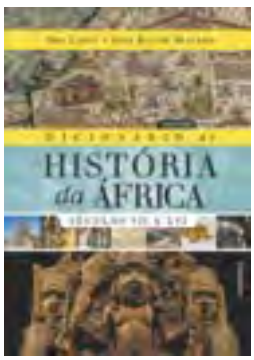
8. c) O trabalho com a atividade pretende retomar e consolidar os conceitos de fonte histórica e cultura material.

Integrando com Matemática. Professor, esta atividade contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

Dica de leitura

Neste livro, os autores buscam mostrar o que representou a presença dos europeus na África, desde o século XVI, e o processo que culminou com a partilha do continente e a instauração do colonialismo.

- LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de história da África**: séculos XVI-XIX. Belo Horizonteo: Autêntica, 2017. v. 2.



EDITORA AUTÊNTICA

TEXTO DE APOIO

A Matemática egípcia era basicamente uma aritmética prática, voltada para apresentar resposta a problemas. A pesquisa dos princípios matemáticos era desprezível; não havia uma teoria básica da Matemática, nem um sistema teórico de Geometria. [...] A numeração egípcia era decimal, mas se escrevia de forma diferente quando se utilizava o sistema hieroglífico (aditivo, repetitivo, não posicional) ou os escritos hieráticos e demóticos (mais simples); na escrita hieroglífica, os números de 1 a 9 eram representados por tantos traços verticais quantas as unidades representadas. A ordem da disposição dos símbolos não era importante; de modo geral, a escrita se fazia da direita para a esquerda e do alto para baixo. Não conheciam o zero. As quatro operações aritméticas eram do domínio dos egípcios, porém não se conhece o método utilizado para a soma e a subtração; tanto a multiplicação quanto a divisão eram efetuadas pelo sistema das duplicações sucessivas. Quanto ao sistema de cálculo e representação das frações, todas, com exceção da fração 2/3, deveriam ter o numerador igual à unidade (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, e assim, sucessivamente). Sabiam extrair a raiz quadrada e conheciam as progressões aritmética e geométrica. [...] A sugestão de alguns de que os egípcios conheceriam o valor de *pi* (π), isto é, a razão entre a circunferência e seu diâmetro, é rejeitada pela grande maioria dos especialistas. O ponto comum dos problemas aritméticos ou geométricos é a forma condensada das soluções apresentadas; a questão se resume a alguns números e operações, sem qualquer comentário. Assim, os problemas dos documentos matemáticos egípcios devem ser considerados como fórmulas para serem aplicadas na solução de problemas, e não como problemas com fórmulas.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico. 2. ed. Brasília, DF: Funag, 2012. v. 1, p. 72-73.

8. a) O Reino de Kush estava situado nas terras onde hoje é o Sudão.

8. b) A descoberta reforça a ideia de que o ouro era a grande fonte de riqueza do Reino de Kush e que os cuxitas eram grandes fornecedores desse metal precioso na região.

Foram encontradas mais de 55 pedras que, segundo os cientistas, eram usadas para moer minério com ouro, possibilitando a posterior extração do metal.

Para os cientistas, as descobertas, na região conhecida na Antiguidade como Núbia, comprovam que o império era maior que o imaginado, chegando mesmo a rivalizar com o Egito antigo.

As novas escavações mostram que o Reino de Kush se estendeu por até 1,2 mil quilômetros ao longo do Nilo.

ARQUEÓLOGOS acham 'centro de ouro' de civilização no Nilo**. BBC Brasil**, [*s. l.*], 19 jun. 2007. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/06/070619_tesourosudao_pu. Acesso em: 26 jul. 2022.

a) Consulte um mapa da África atual e responda: que relação há entre o Reino de Kush e o atual Sudão?

b) O que se pode concluir, com base no texto, sobre a economia do Reino Kush?

c) O texto discute as descobertas arqueológicas. Qual é a principal fonte histórica usada pelo arqueólogo para conhecer um povo?

8. c) A cultura material, isto é, pedaços de vasos, estátuas, restos de construções (como casas, cemitérios, centros de mineração etc.).

II. Integrando com Matemática

Da civilização egípcia, restaram vários monumentos com inscrições, além de documentos em papiros. Essas fontes permitiram que os arqueólogos decifrassem o sistema de numeração egípcio. Você também pode decifrá-lo. Observe estes exemplos.

BENTINHO

	1	Um traço vertical indicava a unidade.
	10	Esse sinal indicava a dezena.
	100	Uma corda enrolada indicava a centena
	1 000	A flor de lótus (o lótus era uma planta sagrada no Egito) representava o milhar.
	10 000	O desenho de um dedo dobrado era o símbolo para dez mil.
	100 000	Um girino representava cem mil.
	1 000 000	Uma figura humana ajoelhada, com as mãos para o alto, indicava o milhão.

Fonte: IMENES, Luiz Márcio; LELLIS, Marcelo. **Os números na história da civilização**. São Paulo: Scipione, 1999. (Vivendo a matemática, p. 20).

Agora responda como seria escrito:

a) sua idade; **a)** Exemplo: 11 anos: ∩I.

b) o número de alunos na sua classe;

c) o dia do seu aniversário.

b) Exemplo: 33 alunos: ∩∩∩III.

c) Exemplo: 23: ∩∩III.

III. Leitura e escrita em História

a) Resposta pessoal.
b) Resposta pessoal.

Leitura de imagem

c) Porque a imagem da atriz no papel de Cleópatra foi produzida e divulgada pelo cinema, poderoso meio de comunicação de massa; e também porque a atriz se enquadra no padrão de beleza ocidental: olhos verde-azulados, nariz afilado e lábios finos.

As três imagens são representações da mesma mulher, a rainha egípcia Cleópatra. Observe-as com atenção.

S. VANNINI/DE AGOSTINI/ALBUM/FOTOARENA

a) Observe a aparência das três Cleópatras (nariz, cabelo etc.) e descreva as imagens usando suas palavras.

b) Qual delas você acha que é mais parecida com a "verdadeira" Cleópatra? Justifique.

c) Por que quase sempre Cleópatra é associada a imagens de mulheres como a atriz da imagem **2**?

d) **Em dupla**. Pesquisem, debatam e respondam: por que será que essa rainha foi representada tantas vezes e se tornou tão famosa?

d) Resposta pessoal.

1. Busto romano da rainha egípcia Cleópatra. Provavelmente, a peça foi esculpida quando ela visitou Roma, por volta de 40-30 a.C. Os traços são parecidos com os das representações esculpidas de mulheres romanas daquela época. **2.** A atriz britânica Elizabeth Taylor caracterizada como Cleópatra, em cena do filme de mesmo nome, em 1963. **3.** Imagem em 3D de recriação do rosto de Cleópatra produzida pela egiptóloga (cientista que estuda o Egito antigo) e pesquisadora britânica Sally Ann Ashton, em 2008.

ALAMY/FOTOARENA

IMAGE FOUNDRY STUDIOS LTD

97

TEXTO DE APOIO

Uma das mulheres mais famosas que já existiram, Cleópatra VII governou o Egito durante 22 anos. Perdeu o reino uma vez, reconquistou-o, quase perdeu de novo, construiu um império, perdeu tudo. Deusa em criança, rainha aos 18 anos, celebridade logo depois, foi objeto de especulação e veneração, de intriga e lenda, mesmo em nosso tempo. No auge do poder, controlava praticamente toda a costa oriental do Mediterrâneo, o último grande reino de qualquer soberano egípcio. Durante um breve instante, deteve o destino do mundo ocidental nas mãos. [...] Morreu aos 39 anos, uma geração antes do nascimento de Cristo. [...] Em uma das pós-vidas mais movimentadas da história, já virou nome de asteroide, *videogame*, um estereótipo [...], sinônimo de Elizabeth Taylor. Shakespeare afirmou que a multiplicidade de Cleópatra era infinita. Ele nem imaginava até que ponto.

[...] Cleópatra pode ser uma das figuras mais identificáveis da história, mas não fazemos muita ideia de sua aparência. Apenas o retrato em moedas cunhadas em sua vida, que deve ter sido aprovado por ela, pode ser aceito como autêntico. [...] Soberana capaz, esclarecida, soube construir uma frota, eliminar uma insurreição, controlar uma economia, aliviar a fome. [...] Mesmo numa época em que mulheres governantes não eram raridade, ela se destacou, única mulher do mundo antigo a governar sozinha e a desempenhar um papel nos negócios ocidentais. [...]

SCHIFF, Stacy. **Cleópatra, uma biografia**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2010. p. 7-8.

ENCAMINHAMENTO

Leitura de imagem. a) O objetivo é estimular o alunado a descrever as imagens da página.

b) Espera-se que o aluno aponte a imagem **3** como a mais fidedigna, uma vez que ela é fruto de esforço de pesquisa. A egiptóloga Ann Ashton garante que a rainha era mestiça – descendia de egípcios e gregos – e que a imagem que ela obteve (imagem **3**) se aproxima bastante da poderosa rainha egípcia.

d) O objetivo é incentivar o alunado a levantar hipóteses sobre o assunto. Cleópatra foi descrita pelos antigos como uma mulher bela, inteligente, diplomática e que falava várias línguas. Além disso, sabe-se que ela teve uma vida extremamente movimentada; mas o que mais chama a atenção na sua história é o enorme poder que alcançou com o apoio de dois poderosos militares romanos: Júlio Cesar e Marco Antônio.

Imagens em movimento

Documentário sobre a vida de Cleópatra.

- OS MISTÉRIOS da vida, morte e aparência de Cleópatra. 2021. Vídeo (16min39s). Publicado pelo canal BBC News Brasil. Disponível em: https://youtu.be/JTZj8QK-Bcw. Acesso em: 16 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

Vozes do passado

c) Para os egípcios, Amon-Rá é o criador do Universo e de todos os deuses. Retomar a ideia de que os egípcios eram politeístas.

TEXTO DE APOIO

Nilo: mais que um rio

O curso de água que corre pela parte central e nordeste do continente africano, chamado a princípio pelos moradores nativos de Iteru, ou o grande rio, e posteriormente Nilo, é formado pela fusão do Nilo Azul com o Branco, o qual se tornou a 'espinha dorsal' dos egípcios, isso porque perpassava por toda a terra dos faraós, desembocando em forma de Delta no Mar Mediterrâneo.

O desconhecimento sobre o ponto de partida do seu fluxo de água, como também o aumento considerável de sua vazão num determinado período específico do ano, levaram os egípcios a suporem inicialmente que a sua grande fonte geradora era o oceano primordial, por eles chamado de *Num*.

Contudo, tal obscuridade procurou ter sido aclarada ao longo do tempo da existência dessa sociedade, sendo que uma das tentativas ficou registrada no monolítico conhecido como a *Estela da Fome*, esculpida numa rocha localizada na ilha de Seheil, cujo relato menciona o envio do sumo sacerdote Imhotep, a mando do faraó Zoser, da terceira dinastia (2686 a.C.-2573 a.C.), ao interior do território para encontrar a nascente do rio, o qual não teve êxito em sua tarefa, isso porque conseguiu chegar somente até a altura da primeira catarata , quando se deparou com uma elevada queda-d'água que o impossibilitou de seguir viagem.

[...]

Diante de tal dessaber, das incertezas e múltiplas tentativas explicativas, essa corrente perene de água converteu-se numa barreira simbólica para os seus moradores ribeirinhos, no qual foi construído ao seu entorno um mundo ordenado e acolhedor, em que fazia frente a um deserto adverso e inclemente, impondo-lhes limites.

Vozes do passado

a) É descrito como aquele que dá vida ao Egito.
b) Os egípcios não sabiam onde o Rio Nilo nasce. Hoje, sabe-se que o Nilo nasce no Lago Vitória, na África oriental.

Leia o texto com atenção e responda ao que se pede.

Oração ao Nilo

Salve, tu, Nilo!
Que te manifestas nesta terra
E vens dar vida ao Egito!
Misteriosa é a tua saída das trevas
Neste dia em que é celebrada!
Ao irrigar os prados criados por Rá,
Tu fazes viver todo o gado,
Tu – inesgotável – que dás de beber à Terra!
Senhor dos peixes, durante a inundação,
Nenhum pássaro pousa nas colheitas.
Tu crias o trigo, fazes nascer o grão,
Garantindo a prosperidade aos templos.
Para-se a tua tarefa e o teu trabalho,
Tudo o que existe cai em inquietação.

LIVROS sagrados e literatura primitiva oriental. Tomo II. *In*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos históricos para o 1º grau**: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1985. p. 55.

MARCELO ALEX/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Rio Nilo, no Egito, em fotografia atual.

a) Como o Rio Nilo é descrito no texto?
b) O que se pode inferir do trecho "Misteriosa é a tua saída das trevas"?
c) Segundo este poema, quem criou os prados (terreno coberto de plantas que servem para pastagem)?
d) Quais atividades econômicas eram praticadas pelos egípcios?
e) Qual a importância das águas do Rio Nilo para a população do Antigo Egito?

c) Amon-Rá, que, no poema, é chamado de Rá.
d) A criação de gado, a pesca e o cultivo do trigo.
e) As águas do Rio Nilo eram aproveitadas pelos egípcios para consumo próprio, para irrigar os campos e para a criação de gado. Além disso, o Nilo servia à pesca e à navegação.

Apesar disso, e mesmo cercados por um ermo aparentemente infinito aos olhos dos moradores da 'terra da esfinge', uma artéria que era fonte de vida fluia e, inegavelmente, transformava a terra árida em produtiva, visto que a sua água, além de gerar o alimento, também embelezava o espaço, com uma natureza que imperava com seus diferentes tons de verde, que se contrastava com as areias claras do deserto, e daí vem à famosa assertiva do grego Heródoto, do século V a.C. "O Egito é a dádiva do Nilo".

PETRUSKI, Maura Regina. Um rio... Nilo, um deus... Hapi, uma deusa... Anuket e um festival. **Revista Mundo Antigo**, Campos dos Goytacazes, ano 5, v. 5, n. 11, p. 23-35, dez. 2016. p. 26-27.

CAPÍTULO 5

MESOPOTÂMIA

Você sabia que alguns dos primeiros e mais importantes processos históricos vividos pela humanidade ocorreram na Mesopotâmia? Sabia também que as cidades da região estão entre as mais antigas do mundo? Isto por si já justificaria a necessidade de estudarmos a Mesopotâmia; mas é preciso dizer ainda que os povos que lá viveram nos deixaram um verdadeiro tesouro arqueológico!

ALBUM/AKG-IMAGES/FOTOARENA

Manequim do Museu Nacional do Iraque, em Bagdá (Iraque), decorado com joias e enfeites, c. 2500 a.C.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Escultura do oficial Ebih-il, do Templo de Ishtar, de gesso e lápis-lazúli, c. 2500 a.C.

OBJETIVOS

- Localizar a Mesopotâmia e destacar a importância da ação humana no aproveitamento das águas dos rios da região.
- Evidenciar a relação entre religião e poder na Mesopotâmia e destacar a importância da escrita no passado e no presente.
- Refletir sobre justiça e equidade com base no Código de Hamurabi.
- Sensibilizar o alunado em relação aos prejuízos à humanidade resultantes da destruição e do roubo de tesouros arqueológicos durante a Guerra do Iraque.
- Caracterizar a economia e as sociedades mesopotâmicas.
- Mostrar a relação entre vestimenta e condição social no passado e no presente.

Este capítulo visa colaborar, enfim, para estimular o interesse do alunado pelo estudo da Mesopotâmia, distinguindo elementos presentes na cultura material e na tradição oral e, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 9.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI05 e EF06HI07.

ENCAMINHAMENTO

- Despertar o interesse pelo tema do capítulo por meio das perguntas da página.
- Compartilhar com os alunos o texto de apoio.

TEXTO DE APOIO

A civilização mesopotâmica produziu manifestações artísticas subordinadas aos interesses do Estado e da religião, fato que não impediu a criação de maneiras expressivas de grande originalidade e valor estético. A arte mesopotâmica compreende as obras artísticas das diversas culturas que, na antiguidade, se desenvolveram na região situada entre os rios Tigre e Eufrates. [...] A cerâmica produzida por essas populações é decorada com desenhos geométricos adaptados à forma dos vasos com notável habilidade. [...]

SOARES, Ana Cecília. **História da Arte**. Sobral: Inta, 2017. p. 10.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que a pouca vegetação e o clima quente e seco tornavam a região desfavorável à vida humana. Mas, por causa do aproveitamento das águas dos rios Tigre e Eufrates e do trabalho coletivo e direcionado, a Mesopotâmia transformou-se em um polo de atração para diferentes povos, tornando-se o berço de culturas ricas e variadas.

A leitura do mapa pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

Dialogando. A seção quer contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 7**.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** a seção também mobiliza o tema **educação ambiental**, da macroárea **meio ambiente**.

Imagens em movimento

Vídeo que pode ajudar no conhecimento da geografia e da história da Mesopotâmia.

- MESOPOTÂMICOS. 2011. Vídeo (59min25s). Publicado pelo canal TV Cultura. Disponível em: https://youtu.be/93yaYuVTcjU. Acesso em: 16 ago. 2022.

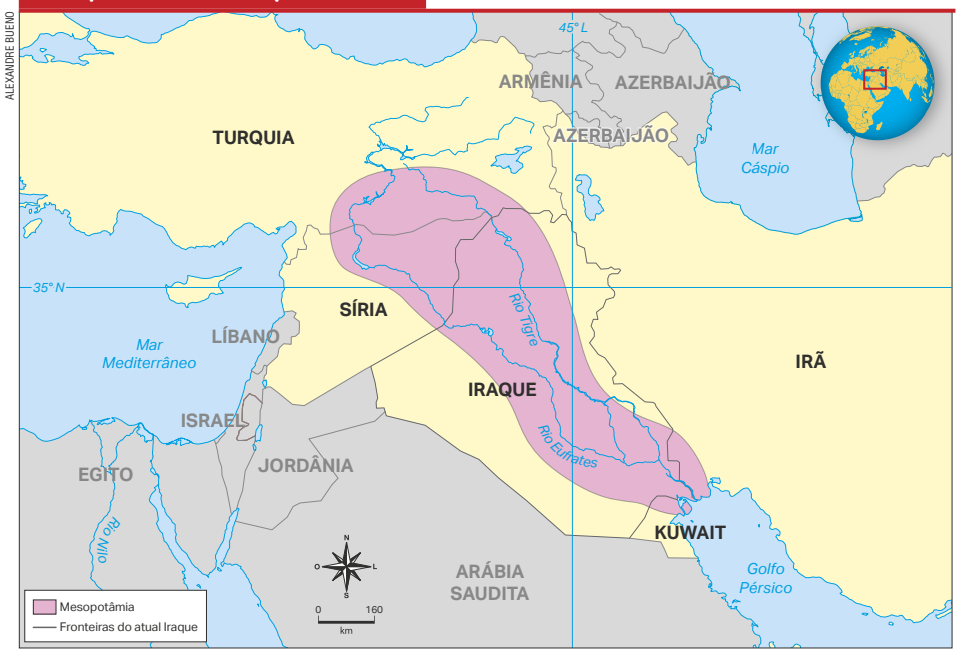
TEXTO DE APOIO

A leitura e a interpretação deste texto contribuem para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

A palavra **Mesopotâmia** vem do grego e significa "entre rios". Mesopotâmia é o nome dado a uma comprida faixa de terra cortada por dois grandes rios: o Tigre e o Eufrates, que deságuam no Golfo Pérsico. Situada entre a Europa, a Ásia e a África, a Mesopotâmia atraiu muitos povos, que ali se estabeleceram e fizeram história.

Mesopotâmia: em grego: *mésos* = "meio"; *potamós* = "água que se precipita", "rio".

Mesopotâmia e divisão política atual



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2011. p. 5.

▲ A posição geográfica da Mesopotâmia fez dela, durante muito tempo, uma intermediária entre o Ocidente e o Oriente. Repare que o Iraque é o país atual que ocupa a maior parte do território da Mesopotâmia.

Na Mesopotâmia há pouca vegetação e o clima é quente e seco durante a maior parte do ano. Superando desafios, os povos da região aproveitaram as águas do Tigre e do Eufrates para irrigar a terra, cultivar alimentos e, assim, evitar os longos períodos de fome tão comuns naqueles tempos. Com isso, construíram cidades, desenvolveram um dos primeiros sistemas de escrita e nos deixaram um importante legado. Entre esses povos estavam os **sumérios**, os **acádios**, os **amoritas**, os **assírios** e os **caldeus**.

Dialogando

Por que os rios são tão importantes para os seres humanos?

Porque fornecem água e servem ao transporte de pessoas e produtos.

A cultura do Período Neolítico e da Idade dos Metais floresceu em uma região mesopotâmica, no Oriente Médio, conhecida hoje como Crescente Fértil e daí se irradiou para regiões circunvizinhas da Ásia Menor e Pérsia. Apesar das condições adversas de solo e clima, os povos que chegaram às férteis planícies e ricos vales banhados pelos rios Tigre e Eufrates, em busca de alimento, foram capazes de aí se fixar, desenvolver a agricultura e criar uma vida comunitária rural. Em contraste com a regularidade benéfica das cheias do Nilo, o fluxo das águas dos rios da Mesopotâmia é irregular e imprevisível, produzindo situações de seca em um ano e de inundações em outro. A construção de canais de irrigação, de açudes e de barragens permitiu a regularização do fluxo das águas, a conquista de novas áreas agricultáveis e o desenvolvimento da produção agrícola. As novas condições econômicas levariam a um aumento demográfico, ao sedentarismo e ao surgimento de vilas. Ainda no Período Neolítico, os notáveis avanços técnicos em diversos setores (criação de animais, cerâmica, tecelagem, utilização da roda, tração animal e energia eólica) demonstram a capacidade criativa e de adaptação, além do caráter prático, utilitário, daquele povo.

A chamada civilização mesopotâmica nasceu exatamente nessa área privilegiada do Crescente Fértil e herdou toda essa base cultural, ponto de partida para novos desenvolvimentos em várias atividades: intelectuais, políticas, religiosas, técnicas. A parte sul, banhada pelo Golfo Pérsico, era conhecida como Suméria; o centro, correspondendo ao curso médio dos rios Tigre e Eufrates, era chamado de Agadé ou País de Acad; e a parte Norte, próxima às nascentes dos dois rios, era denominada de Assíria ou Assur.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência:** da antiguidade ao renascimento científico. 2. ed. Brasília, DF: Funag, 2012. v. 1, p. 53-54.

Os sumérios e os acádios

Há cerca de 4000 a.C., os sumérios estabeleceram-se no sul da Mesopotâmia e formaram importantes cidades, a exemplo de Ur, Uruk, Eridu e Lagash. Cada uma dessas cidades possuía um governo próprio e independente, por isso são chamadas pelos historiadores de **cidades-Estado**.

Em volta de suas cidades, os sumérios erguiam muralhas altas e extensas com várias torres defensivas. Cada cidade possuía uma divindade protetora e um rei. O rei era visto como servidor da divindade e governava a partir de um palácio. Nos arredores da cidade ficavam os pomares, as hortas e as áreas de cultivo. Dentro das cidades ficavam as casas, as ruas, as pontes, os templos religiosos, os zigurates e o palácio.

O palácio tinha grande importância social, pois, além de ser sede do governo, era centro de poder e de riqueza. Os templos eram moradas dos deuses e possuíam várias repartições que serviam como casas, armazéns e oficinas. Já os zigurates eram monumentos religiosos na forma de pirâmides com degraus e rampas para se chegar ao topo.

A escrita e as leis

Durante muito tempo se acreditou que a escrita surgiu primeiramente na Mesopotâmia. Novos achados arqueológicos, porém, indicam que a escrita se desenvolveu, ao mesmo tempo, em diferentes partes do planeta. Ela foi inventada na Suméria, no Egito, na Índia ou, então, na China.

Zigurate da cidade de Ur, construído por volta de 2100 a.C. e consagrado ao deus Nanna. Iraque, 2011.

BILDAGENTUR ZOONAR GMBH/SHUTTERSTOCK.COM

TEXTO DE APOIO

Nas aldeias, a maior parte das pessoas dedicava seu tempo a algumas poucas e trabalhosas atividades: a agricultura, o pastoreio, o pequeno artesanato. Nas cidades, ao contrário, havia um maior número de especialidades e profissões: pedreiros; barbeiros; escultores; carpinteiros; artesãos de todos os tipos; pequenos e grandes comerciantes etc. As numerosas listagens feitas pelos palácios e templos revelam uma infinidade de servidores. Alguns foram representados em plena atividade [...]. Mas as cenas de trabalho não eram muito comuns na arte mesopotâmica.

A população das cidades distribuía-se pelo palácio real, pelos templos e pelos bairros. Na verdade, nenhum desses lugares era exclusivamente residencial, pois os imóveis serviam para várias atividades ao mesmo tempo. A moradia do rei era também o centro da administração política e continha armazéns e oficinas em seu interior. O mesmo ocorria com os templos que, além de locais de culto, serviam igualmente a inúmeras atividades econômicas. Nas casas que formavam os quarteirões, misturavam-se moradias, oficinas de artesanato, armazéns, locais de comércio e currais, muitas vezes num único e pequeno prédio [...]. Algumas cidades chegaram a ter dezenas de milhares de habitantes, formando um agitado e diversificado formigueiro humano [...].

Muito do cotidiano das cidades girava em torno dos templos e do palácio. Os sacerdotes constantemente promoviam cultos, rituais e procissões. O rei também tinha uma presença marcante. No final de suas campanhas vitoriosas, fazia desfilar na cidade os saques de guerra. Nas épocas de crise grave, distribuía alimentos à população e baixava decretos perdoando dívidas e impostos. Com esses atos, o soberano não só evitava uma revolta da população como também aumentava seu prestígio.

REDE, Marcelo. **A Mesopotâmia**. São Paulo: Saraiva, 2014. (Que história é esta?, p. 19).

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, tirando proveito das águas dos rios Tigre e Eufrates, os sumérios desenvolveram a agricultura irrigada e a criação de gado.
- Informar que, para irrigar as áreas mais distantes, os sumérios construíam canais e, para armazenar as águas das cheias, faziam diques.
- Evidenciar que a agricultura, a pecuária e as técnicas de controle das águas estimulavam a sedentarização e a produção de alimentos, o que favoreceu o crescimento da população, a especialização do trabalho e o comércio, realizado com regularidade.
- Construir o conceito de cidade-Estado.
- Ressaltar que os zigurates não são tumbas funerárias (como as pirâmides no Egito).

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 6**.

ENCAMINHAMENTO

- Informar que, inicialmente, a escrita sumeriana era um conjunto de desenhos que representavam um bem (uma cabra, uma ovelha etc.) e sinais que indicavam as quantidades e as medidas. Com o tempo, a escrita foi se tornando mais elaborada e complexa.
- Comentar que os acádios incorporaram práticas e saberes dos sumérios, inclusive a escrita cuneiforme.
- Chamar a atenção para o fato de que os acádios ficaram conhecidos por terem desenvolvido um calendário lunar de 12 meses, sendo cada mês dividido em semanas de sete dias.
- Retomar e consolidar o conceito de Império.
- Esclarecer que o Império Acádio durou cerca de 250 anos.

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

TEXTO DE APOIO

A mais importante fonte documental mesopotâmica, uma lista lexical editada com o nome de Material Sumerian Lexicon (MSL), é um catálogo bilíngue, em duas colunas, uma em sumério, outra em acádico, de todos os componentes materiais do mundo mesopotâmico, classificados em diversas categorias. A documentação está repartida em 24 tabletes, com 400 rubricas temáticas cada um, as duas últimas foram reservadas ao setor "Alimentação".

[...]

Além destes textos, foi recentemente publicada uma coleção de documentos cuneiformes pertencentes à Universidade de Yale (EUA), onde figuram três tabletes, que [...], após um exame mais criterioso, revelaram ser um compêndio de receitas culinárias [...]. Todos esses textos foram escritos em acádico, datam de 1700 a.C. e testemunham toda a riqueza, refinamento, técnica e arte desta cozinha. [...]

Não podemos cometer um grosseiro anacronismo julgando esses tabletes culinários como equivalentes de nossos manuais de cozinha. [...] Mas, na civilização mesopotâmica, a arte de saber ler e escrever era privilégio de poucos, os escribas, uma elite intelectual que tinha como principal ocupação a administração dos palácios e templos. Cozinheiros iletrados jamais escreveriam textos com receitas para uso de outros cozinheiros, menos ainda para um grande público [...].

Portanto, podemos compreendê-los como tendo sido escritos com a finalidade de registro e fixação daquilo que se fazia na cozinha, com caráter administrativo e normativo, a exemplo do que se fazia na corte em relação à etiqueta e, no templo, segundo a liturgia. [...]

POZZER, Katia Maria Paim. Uma história da festa: culinária e música na Mesopotâmia antiga. **Textura**, Canoas, n. 11, p. 47-55, jan./jun. 2005. p. 49-50.

Na Suméria, o desenvolvimento da escrita resultou de um longo processo que se originou da necessidade de controlar os recebimentos e pagamentos dos templos e palácios e a circulação de produtos.

Os sumérios escreviam em tabuinhas feitas de argila úmida, que depois eram colocadas ao sol para secar. Para escrever, usavam uma espécie de palito afiado de extremidade triangular, com o qual faziam sinais em forma de **cunha**. Por isso, essa escrita recebeu o nome de cuneiforme. Os primeiros registros da escrita **cuneiforme** são de cerca de 3000 a.C.

Cunha: peça de ferro ou madeira cortada em ângulo agudo, usada para rachar lenha, pedras etc.

Envolvidas em conflitos permanentes, as cidades sumérias foram perdendo sua força, o que facilitou a conquista da região pelos acádios, povo que submeteu diversas cidades-Estado e constituiu o primeiro governo centralizado da região: o Império Acádio. Esse império, porém, durou pouco tempo. Enfraquecido por rebeliões internas, foi invadido por guerreiros nômades e se desintegrou.

 # DICA!

Documentário sobre o nascimento da escrita.

A HISTÓRIA da palavra – O nascimento da escrita. 2012. Vídeo (27min50s). Publicado pelo canal Rede Catarinense. Disponível em: https://youtu.be/TVxmJoi-DDg. Acesso em: 25 jul. 2022.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

Placa de argila sumeriana de 2400 a.C. com caracteres cuneiformes.

Os amoritas

Por volta de 1900 a.C., os amoritas, um povo **semita** vindo do deserto da Arábia, estabeleceram-se no centro-sul da Mesopotâmia. E, à semelhança dos acádios, construíram um poderoso império, que abrangia quase toda a Mesopotâmia: o **Primeiro Império Babilônico**.

Hamurabi (1792-1750 a.C.), o principal imperador babilônico, ocupou-se pessoalmente da administração de seu império, chegando a coordenar a construção de numerosos edifícios públicos, canais de irrigação e **açudes**. Sua obra mais célebre, porém, foi um código de leis que influenciou e ainda influencia o mundo atual: o **Código de Hamurabi**.

Após o governo de Hamurabi, uma série de povos, entre os quais os hititas, conquistaram a Babilônia, causando a desintegração do império. Enquanto isso, despontava na região o povo assírio.

Semita: grupo étnico e linguístico que se considera descendente de Sem, filho de Noé. Entre os povos semitas estão os hebreus e os árabes.

Açude: construção feita para reter a água de um rio ou da chuva, usada em regiões atingidas pela seca.

PHAS/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Estela de Hamurabi, 1792-1750 a.C. À esquerda, vemos Hamurabi, rei da Babilônia, recebendo as leis das mãos de Shamash, o deus Sol.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que os amoritas fundaram a cidade da Babilônia, que, na época, passou a ser o principal polo de força na Mesopotâmia.
- Explicar que o período áureo do Primeiro Império Babilônico aconteceu durante o reinado de Hamurabi. O império se estendia desde a Assíria, no norte, até a Caldeia, no sul.
- Evidenciar que, durante o reinado de Hamurabi, a Babilônia tornou-se um grande centro político, cultural e religioso.

TEXTO DE APOIO

O Código de Hammurabi, embora o mais extenso e, sem dúvida alguma, o mais conhecido, não é o corpo legal mais antigo do Oriente Antigo. [...] O corpo de leis mais antigo, até hoje conhecido, é atribuído ao fundador da terceira dinastia de Ur, Ur-Nammu (2111-2094 a.C.). [...] Trata-se de um tablete de exercício de escribas, do tempo de Hammurabi, encontrado em Nippur, que se conserva, hoje, no museu de Istambul [...].

O Código de Hammurabi foi, também, escrito em língua acádica e, do ponto de vista textual, é, sem dúvida, o melhor transmitido dos textos de leis do Oriente Antigo. A assiriologia possui não só inúmeros tabletes de diversas épocas com cópias de partes das leis de Hammurabi, mas também inscrições em pedra, de caráter oficial. O exemplar mais importante é, hoje, a estela de diorito negro, com 2,25 m de altura, encontrada pela expedição arqueológica francesa de J. de Morgan nas escavações da acrópole da capital elamita, Susa, durante o inverno de 1901-1902 (dezembro-janeiro). Essa estela encontra-se atualmente no museu do Louvre. Na parte superior da estela está esculpida, em baixo-relevo, a imagem do rei Hammurabi, de pé e em atitude reverente com a mão direita levantada, diante de uma divindade, provavelmente o deus solar Samas, que, sentado em seu trono, entrega ao rei as insígnias do poder real e o encarrega de estabelecer a justiça e o direito no país. A inscrição consta de cinquenta e uma colunas escritas com sinais cuneiformes da época babilônica antiga.

[...] A palavra código, considerada em seu significado estrito, indica o resultado de uma coleção completa de todo direito vigente ou, pelo menos, de uma parte dele. Esta não foi, certamente, a intenção dos autores da estela de Hammurabi. Uma simples leitura do texto mostra, imediatamente, que diversas esferas da vida cotidiana não são abordadas pela legislação hammurabiana, embora a praxe do dia a dia nos tribunais babilônicos conhecesse regras e normas que regulavam essas esferas.

BOUZON, Emanuel. **O Código de Hammurabi**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 21-25.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07** e da **competência geral 1**.

- **Temas Contemporâneos Transversais**: o trabalho com esta página mobiliza a macroárea **cidadania e civismo**.

Para refletir. a) Embora seja o mais extenso e um dos mais conhecidos, o Código de Hamurabi não é o corpo de leis mais velho do Oriente Antigo. **e)** Diante do aumento da violência na sociedade brasileira, cresce o número daqueles que defendem o princípio do "olho por olho, dente por dente" como solução para combatê-la. Sugerimos conscientizar os alunos sobre o equívoco de se optar pela vingança – na forma de acerto pessoal de contas – como forma de resolver um problema.

O Código de Hamurabi – um corpo de leis dividido em 282 artigos, que dizem respeito à família, ao cultivo dos campos, ao comércio, ao trabalho e aos escravizados – materializa muitas das tradições dos povos da Mesopotâmia; por isso, os historiadores o utilizam como fonte para o conhecimento das sociedades que ali se formaram. O Código pode ser aproveitado para levar os alunos a refletirem sobre a ideia de justiça decorrente da lei de talião (enraizada nas sociedades mesopotâmicas). O assunto do texto pode levar a uma reflexão filosófica sobre a noção de justiça. O trecho a seguir pode subsidiar essa discussão.

O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis. [...] Porém, o conceito de justiça vai muito além da dimensão legalista. De fato, uma lei pode ser justa ou não. A própria lei pode ser, ela mesma, julgada com base em critérios éticos. [...]

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p. 72.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

O Código de Hamurabi

Embora este não seja o primeiro conjunto de leis escritas, o **Código de Hamurabi** é dos mais conhecidos. Ele criou normas e leis em diversos campos da vida social e estabeleceu penalidades correspondentes para o que considera como crime. Eis algumas de suas leis:

Awilum: homem livre, com cidadania plena.

Muskênum: pessoa pertencente a um grupo social intermediário entre os homens livres e os escravizados.

§6 – Se um *awilum* roubou um bem (de propriedade) de um deus ou do palácio: esse *awilum* será morto; e aquele que recebeu de sua mão o objeto será morto. [...]

§8 – Se um *awilum* roubou um boi ou uma ovelha ou um asno ou um porco ou um barco: se é de um deus ou do palácio, deverá pagar 30 vezes; se é de um *muskênum*, indenizará dez vezes. Se o ladrão não tem com que pagar, ele será morto. [...]

§229 – Se um pedreiro edificou uma casa para um *awilum*, mas não reforçou o seu trabalho, e a casa, que construiu, caiu e causou a morte do dono da casa, esse pedreiro será morto.

§230 – Se causou a morte do filho do dono da casa, matarão o filho desse pedreiro.

ALBUM/DEA/G. DAGLI ORT/AGB PHOTO LIBRARY

▲ Estátua de Hamurabi, 1792-1750 a.C.

§231 – Se causou a morte de um escravo do dono da casa, ele dará ao dono da casa um escravo equivalente.

BOUZON, Emanuel. **O Código de Hamurabi**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51, 53, 194.

a) O texto é jurídico.

b) Não; basta comparar os parágrafos 6 e 8.

a) O texto citado pode ser classificado como historiográfico, jurídico, filosófico ou literário?

b) Pelo **Código de Hamurabi**, todas as pessoas tinham direitos iguais? Justifique.

c) O parágrafo 229 do **Código de Hamurabi** é uma expressão da pena de Talião, sintetizada na expressão "olho por olho, dente por dente". Explique com um exemplo do texto.

c) No parágrafo 229, o pedreiro que causou a morte de uma pessoa (mesmo que involuntariamente) deve pagar o seu erro com a própria vida.

d) O que se pode dizer sobre a sociedade babilônica do tempo de Hamurabi, com base nos parágrafos 229, 230 e 231?

e) O que você pensa sobre vingar-se de alguém que lhe fez um mal?

d) Havia diferentes grupos sociais: os indivíduos livres (com cidadania plena), os indivíduos com cidadania restrita e os escravizados, que recebiam um tratamento bastante desigual.

e) Resposta pessoal.

Os assírios

Os assírios se estabeleceram no norte da Mesopotâmia, uma área de intensa circulação de pessoas, e povos entravam e saíam do vale mesopotâmico. Na luta para garantir seu território, os assírios criaram táticas de guerra e organizaram um exército poderoso, com arqueiros, lanceiros e carros de guerra com rodas de aros. Então, conquistaram terras e povos formando um grande império. O Império Assírio abrangia a Mesopotâmia, a Síria, a Fenícia, a Palestina e o Egito.

Os assírios justificavam a conquista de terras e a escravização de povos dizendo que faziam isso para contentar Assur, seu principal deus. Mas o que tornou os assírios mais conhecidos foi o uso de crueldade contra os adversários. Era comum, por exemplo, cortarem dedos, mãos e orelhas dos prisioneiros. O uso da crueldade visava desencorajar a resistência e abalar o moral do inimigo. Apesar disso, os povos dominados pelos assírios se rebelavam com frequência. Mas o Império Assírio só desmoronou em 612 a.C., quando os caldeus (habitantes da Babilônia), aliados aos **medos** (vindos do planalto do Irã), atacaram, ocuparam e destruíram Nínive, capital assíria.

ROBERTO MELO

Ilustração atual representando um carro de guerra assírio. Os sumérios usavam carros puxados por burros para transportar seus soldados; os assírios reforçaram esses carros com peças de ferro e substituíram os burros por cavalos. Com isso, ganharam mobilidade, transformando um carro usado como meio de transporte em uma arma de combate. A entrada do carro de combate assírio na guerra apavorava o inimigo, facilitando a vitória assíria.

TEXTO DE APOIO

A associação entre o império neoassírio (séculos IX a VII) e a guerra violenta e continuada é uma das mais sólidas da historiografia mesopotâmica, além de fazer parte de um imaginário difuso. Da ação militar ao belicismo cultural, o fenômeno guerreiro aparece como definidor do conjunto social assírio, patamar qualificador da política, da economia, das artes, da literatura, da religião e do próprio deus Assur. A guerra e seus aspectos conexos – em particular, a crueldade sem limites – são apresentados como um forte componente étnico e "nacional", inerente a uma Assíria marcial. A conquista sem fronteiras, o domínio severo sobre as regiões vizinhas e a repressão sangrenta de toda resistência ou rebelião formam o quadro que confere sentido a essa caracterização. No final do século XIX, em uma das primeiras sínteses sobre os assírios, Archibald Sayce enfatizava a distância que os separava dos rivais babilônicos: "Os babilônios foram agricultores, afeitos à literatura e perseguidores da paz. Os assírios, pelo contrário, foram apropriadamente nomeados de romanos do Leste: foram um povo militar, que se importava com muito pouco além da guerra e do comércio. Sua literatura, assim como sua cultura e sua arte, foi tomada de empréstimo da Babilônia e eles nunca foram muito receptivos a ela". Um século mais tarde, A. Kirk Grayson, um dos mais respeitados especialistas do período, formula um juízo muito semelhante: "O militarismo estava no coração do governo da Assíria sobre o território conquistado, pois a Assíria era uma nação de guerreiros".

REDE, Marcelo. Imagem da violência e violência da imagem: guerra e ritual na Assíria (séculos IX-VII a.C.). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 34, n. 64, p. 81-121, jan./abr. 2018. p. 86-87.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que os assírios se aperfeiçoaram como guerreiros, passando a usar ferro em suas armas.
- Comentar que, durante o reinado de Assurbanipal (668 a.C.-626 a.C.), o império ganhou uma grande biblioteca, as estradas foram ampliadas e/ou recuperadas.
- Chamar a atenção para o fato de que, também no reinado de Assurbanipal, aumentaram os impostos e a violência usada na sua cobrança, fatores que podem explicar as rebeliões contra o Império Assírio.

ENCAMINHAMENTO

- Localizar e nomear as áreas conquistadas pelos caldeus.
- Mencionar que os Jardins Suspensos da Babilônia são considerados uma das sete maravilhas do mundo antigo, juntamente com: as pirâmides de Gizé (no Egito); a Estátua de Zeus, em Olímpia (na Grécia); o Templo de Ártemis, em Éfeso (na Grécia); o Mausoléu de Halicarnasso (na atual Turquia); o Colosso de Rodes (na Grécia); e o Farol de Alexandria (no Egito).

A leitura do mapa pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

"No sétimo mês de Kislev, declarava a crônica de Nabucodonosor, preservada numa inscrição de barro, "o rei babilônico marchou para a terra de Hatti [Síria], cercou a cidade de Judá [Jerusalém] e no segundo dia do mês de Adar [16 de março de 597] tomou a cidade e capturou o rei." Nabucodonosor saqueou o Templo e deportou o rei e 10 mil nobres, artesãos e jovens para a Babilônia. Ali, Jeoiaquim aderiu à corte de seu vencedor.

[...] Herdeiro do estilo assírio de feroz repressão imperial, ele se promoveu como um paradigma de piedade e virtude. Em casa, "o forte costumava saquear o fraco", porém Nabucodonosor "não descansava noite e dia, mas com conselho e deliberação persistia" em distribuir justiça. Suas vítimas judaicas talvez não tenham reconhecido o pretenso "Rei da Justiça".

Os exilados de Judá viram-se numa cidade que fazia Sião parecer uma aldeia. Enquanto em Jerusalém viviam alguns milhares, a Babilônia ostentava 250 mil, numa metrópole tão majestosa e hedonística que a deusa do amor e da guerra Ishtar andava pela rua na ponta dos pés, segundo se dizia, beijando seus favoritos nas tabernas e vielas.

Nabucodonosor imprimiu à Babilônia seu próprio instinto estético: gigantismo excessivo matizado de sua cor favorita, o azul-celeste divino, refletida nos canais do majestoso Eufrates. As quatro torres do portão de Ishtar tinham tijolos de azul vitrificado, ilustrados com touros e dragões em amarelo e ocre, levando ao bulevar triunfal da cidade, a via Processional. Seu palácio, segundo ele um "edifício para ser admirado, um santuário resplandecente, minha morada real", era decorado com altos leões. Jardins suspensos embelezavam seu palácio de verão. Para homenagear o deus [...] da Babilônia, Marduk, Nabucodonosor ergueu um zigurate, imensa torre de sete andares, em escada, com teto achatado: sua Fundação Plataforma do Céu e da Terra era a verdadeira Torre de Babel, cujos múltiplos idiomas refletiam a capital cosmopolita de todo o Oriente Próximo.

MONTEFIORE, Simon Sebag. **Jerusalém**: a biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

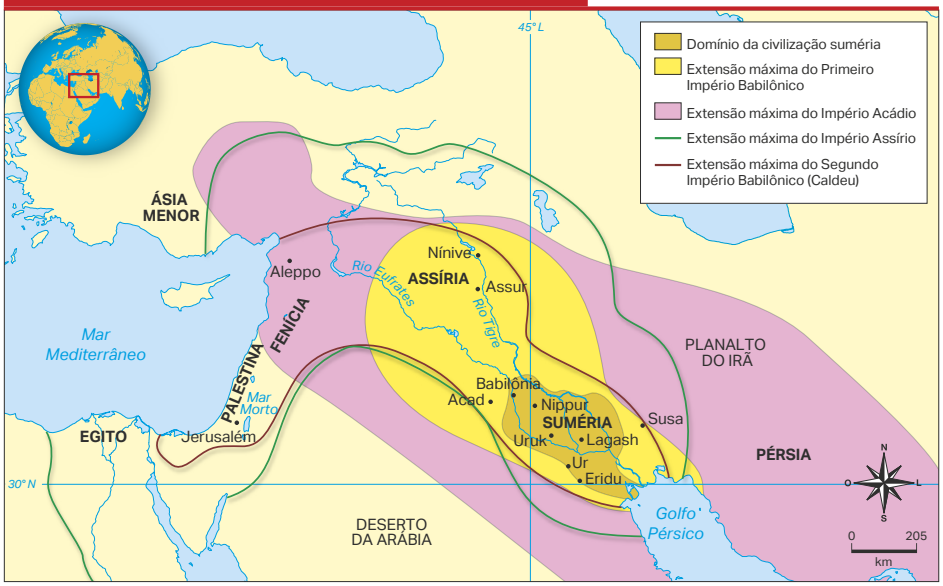
Os caldeus

Os caldeus (ou novos babilônios) também se apoderaram de imensas áreas, constituindo o **Segundo Império Babilônico**. Durante as violentas campanhas militares chefiadas pelo rei Nabucodonosor II, os caldeus arrasaram Jerusalém (586 a.C.), prenderam milhares de judeus e os forçaram a marchar como escravizados para a Babilônia.

Com as riquezas saqueadas dos povos conquistados, Nabucodonosor II coordenou a reconstrução da antiga Babilônia, que, assim, voltou a ser o principal centro político, econômico e cultural da Mesopotâmia. Os Jardins Suspensos da Babilônia, uma das maravilhas do mundo antigo, teriam sido construídos no seu reinado; mas **não** há provas escritas nem arqueológicas da existência de tais jardins.

Como outros impérios mesopotâmicos, o novo Império Babilônico também foi abalado por várias revoltas internas. Isso o enfraqueceu e abriu caminho para que os persas, chefiados por Ciro, o Grande, o conquistassem em 539 a.C.

Impérios mesopotâmicos (cerca de 5000 a 539 a.C.)



Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. **Atlas histórico**: da Pré-História aos nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 29.

▲ No mapa, vemos a extensão dos impérios mesopotâmicos.

PARA SABER MAIS

Os prejuízos de uma guerra para a humanidade

A guerra dos Estados Unidos contra o Iraque, iniciada em 2003, envolveu a destruição e o roubo de tesouros arqueológicos da Mesopotâmia, causando grandes prejuízos à humanidade. Dezenas de sítios arqueológicos sumérios (no sul do Iraque) foram destruídos. Outros sítios foram transformados em área para pouso de helicópteros e estacionamento de veículos militares pesados.

▲ Aspectos dos prejuízos causados no Museu Arqueológico de Bagdá pelos soldados estadunidenses, por ocasião da Guerra do Iraque. Bagdá (Iraque), 2003.

Foram roubadas do Museu Arqueológico de Bagdá mais de 100 mil peças de grande valor histórico e arqueológico; tanques de guerra passaram por cima de sítios arqueológicos, e textos cuneiformes ainda não publicados se perderam para sempre.

Dialogando

Os prejuízos causados ao Museu Arqueológico de Bagdá são uma perda apenas para os iraquianos ou para toda a humanidade? Por quê?

Um prejuízo para todo o mundo, pois trata-se de um patrimônio cultural da humanidade.

TEXTO DE APOIO

As guerras arruínam Estados. Isso inclui a destruição, a pilhagem e o saque do patrimônio cultural. [...] A destruição do patrimônio cultural acarreta uma perda para toda a humanidade.

Para colaborar com a proteção do patrimônio cultural, o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou algumas Resoluções a fim de coibir a destruição, saque, pilhagem e comércio de bens culturais voltados para o financiamento do terrorismo. Essas resoluções salientam a necessidade de respeitar os interesses do patrimônio arqueológico, histórico, cultural e religioso do Iraque e Síria, e de continuar protegendo bens culturais, bem como os museus, bibliotecas e monumentos nessa região.

[...] a [...] Resolução 2347 do Conselho de Segurança, aprovada em 24 de março de 2017, [...] é a primeira resolução voltada única e exclusivamente para a proteção do patrimônio cultural em caso de conflito armado. [...]

A resolução condena a destruição do patrimônio cultural e o roubo e contrabando de bens culturais, em caso de conflitos armados. A aprovação da resolução sublinha que esses ataques são uma tática de guerra com o objetivo de desintegração das sociedades, trazendo uma preocupação para além dos aspectos materiais.

[...]

O termo genocídio cultural, utilizado por Irina Bokova, Diretora-Geral da UNESCO, demonstra que não há apenas destruição física de um bem, mas também uma perda cultural. É uma forma de agredir o inimigo, aniquilando sua cultura e tudo que ela possa representar. Foi o caso de Timbuktu, em que Al-Mahdi cometeu crimes de guerra ao destruir monumentos históricos de valor cultural e religioso, incluindo nove mausoléus e uma mesquita na cidade de Timbuktu, na região central do Mali, entre 30 de junho e 10 de julho de 2012.

SOARES, Anauene Dias. Destrução do Patrimônio Cultural: crime de guerra. **Vía iuris**, Bogotá n. 25, p. 1-30, 2018.

ENCAMINHAMENTO

- **Temas Contemporâneos Transversais:** o trabalho com a página mobiliza a macroárea **cidadania e civismo**.

Imagens em movimento

Vídeo que mostra a reabertura do Museu Nacional do Iraque, seis anos após ter sido saqueado, em 2003.

- MUSEU Nacional do Iraque volta a exibir suas joias. 2009. Vídeo (1min38s). Publicado pelo canal AFP Português. Disponível em: https://youtu.be/Lna8onJLoWU. Acesso em: 16 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Construir o conceito de hierarquia.
- Comentar que as sociedades mesopotâmicas eram hierarquizadas e marcadas pela desigualdade.
- Ressaltar que as pessoas escravizadas nunca constituíram a maioria da população, como aconteceu na Grécia e em Roma durante a Antiguidade.
- Explicar que a maioria da população era composta de trabalhadores livres do campo e das cidades.
- Informar que esses trabalhadores livres tinham que arcar com o próprio sustento e ainda realizar trabalhos obrigatórios em obras coordenadas pelo rei, como construções de palácios, templos, muros, pontes, entre outros.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

A monarquia de caráter divino foi a forma generalizada da representação do poder nas cidades-reinos da antiga Mesopotâmia, e a figura do rei foi seu elemento central. Certos textos [...] narram a "descida" da realeza dos céus, no início dos tempos, por iniciativa do deus Enlil, divindade soberana por excelência. [...]

[...] embora a divinização da pessoa do soberano não tenha sido um traço permanente e marcante da concepção régia mesopotâmica, a articulação entre o poder monárquico e a religião foi profunda: o rei é o escolhido dos deuses e seu representante maior perante os mortais; o papel do soberano nos cultos é fundamental para o estabelecimento da comunicação entre o mundo humano e divino [...]; o rei é o grande provedor dos templos; por fim, os elementos simbólicos da religião são largamente utilizados no discurso de legitimação do exercício do poder. A divinização da realeza foi, no entanto, mais enfática no terceiro e no segundo milênio; mais tarde, durante o primeiro milênio, tanto na Assíria como na Babilônia, o poder real parece perder grande parte de seu aspecto divino, em favor de uma afirmação das elites locais, em particular das grandes capitais [...].

Segundo os princípios que nortearam a construção da imagem das monarquias mesopotâmicas [...], o rei era o chefe guerreiro, que defendia seu povo e seu país dos ataques inimigos e, eventualmente, conduzia suas tropas para conquistar ou apaziguar terras distantes.

[...] Mas o rei era também o provedor do seu povo, aquele que, como sugere a metáfora do bom pastor [...], conduzia seu rebanho a pastos férteis e tranquilos, ao mesmo tempo que garantia a fertilidade dos campos e as boas colheitas, construindo e mantendo os canais do país [...]. O rei é, portanto, um fator de equilíbrio cósmico, atuando nas dimensões humanas e divinas da existência.

REDE, Marcelo. O "Rei de justiça": soberania e ordenamento na antiga Mesopotâmia. **Phoînix**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 135-146, 2009. p. 135-137.

Sociedade e poder

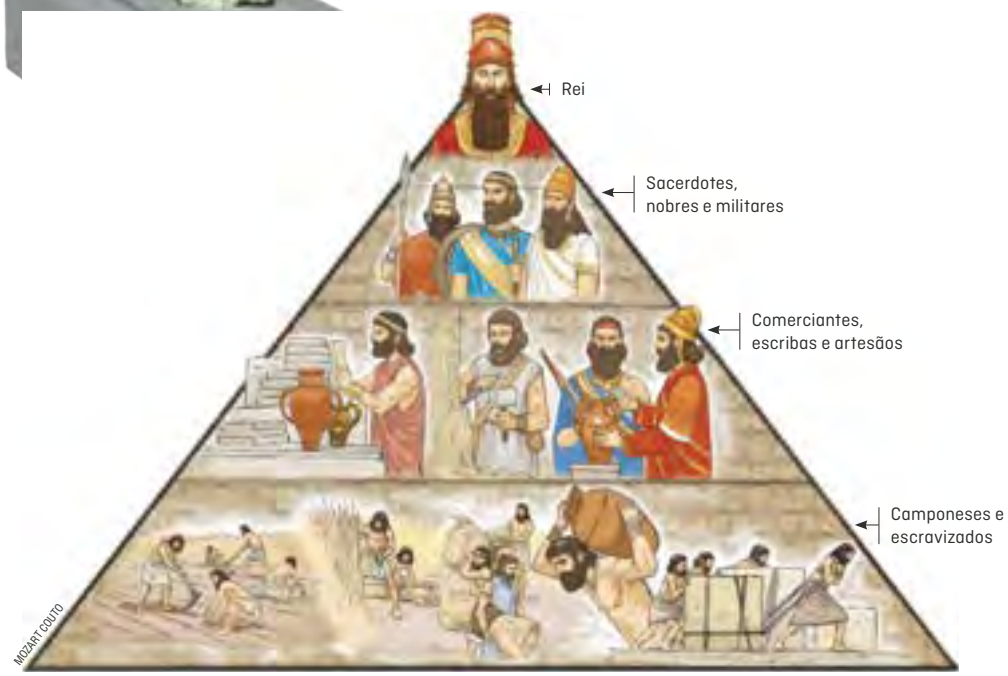
Na Mesopotâmia, o poder político era privilégio dos homens e passava de pai para filho; as mulheres quase nunca chegavam ao poder. Além disso, a sociedade mesopotâmica era hierarquizada.

No topo estava o rei, que, originalmente, era o líder da comunidade e seu comandante militar, em caso de guerra.

SEPIA TIMES/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Estátua de Gudea, rei da cidade de Lagash, de c. 2100 a.C. O rei era visto como servidor do deus da cidade. Por isso, os bens oferecidos a esse deus eram administrados por ele.

Abaixo do rei vinham os sacerdotes, os nobres e os chefes militares. A seguir, os comerciantes, os escribas e os artesãos especializados. E, por último, os camponeses e os escravizados (prisioneiros de guerra ou pessoas que não conseguiam pagar dívidas; eram minoria na população).



MOZART COUTO

Economia: o campo e a cidade

Os povos da Mesopotâmia dedicavam-se à agricultura, à pecuária, ao artesanato e ao comércio.

Usando as águas dos rios Tigre e Eufrates, cultivavam cereais como a cevada, usada na produção da cerveja, e o trigo, usado para fazer o pão. Além disso, plantavam também o linho e o algodão, usados na confecção de tecidos. Nos espaços entre as plantações cultivavam legumes (como o pepino) e hortaliças (como cebolas e alhos). Ao redor das casas cultivavam frutas, especialmente a **tamareira**.

Tamareira: espécie de palmeira que produz tâmaras.

Além disso, criavam ovelhas, cabras, porcos e bois (usados também para puxar carroças mais pesadas); jumentos para o transporte de cargas; e carneiros, dos quais extraíam a preciosa lã. Os pastores trocavam seus produtos com os agricultores e ambos realizavam trocas com os habitantes das cidades. O comércio interno ligava o campo à cidade.

Nas cidades mesopotâmicas, havia um grande número de artesãos especializados (tecelões, carpinteiros, ferreiros, joalheiros entre outros) como comprovam as peças encontradas nos sítios arqueológicos do Iraque.

BARRY IVERSON/GETTY IMAGES

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

▲ Acima, bracelete em ouro e lápis-lazúli encontrado em sítio arqueológico de Nimrud, no Iraque, em fotografia de 2016. Ao lado, detalhe de lira suméria ornada com uma cabeça de touro em ouro, do século III a.C, e exposta no Museu Nacional do Iraque, em Bagdá (Iraque). Fotografia de 2002.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que os mesopotâmicos cultivavam o gergelim, planta de sementes oleaginosas das quais se extraía o óleo usado na alimentação e na iluminação.
- Explicar que o artesanato praticado no campo era, até certo ponto, rudimentar, mas nas cidades havia artesãos especializados.
- Ressaltar que as peças artesanais produzidas pelos povos mesopotâmicos eram muito apreciadas pelos povos vizinhos.

TEXTO DE APOIO

A leitura do texto a seguir contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

Que a interação entre o homem e a natureza seja uma dimensão fundamental da realidade social é uma evidência bastante clara e bem aceita, ao menos na maior parte do tempo, pelos historiadores. Entretanto, ainda há todo um caminho a ser feito para compreender como tais relações se estabelecem historicamente, em cada sociedade e em cada época, a fim de descortinar a especificidade dos diversos modos de relação entre os agentes sociais e o ambiente físico que os cerca. A complexidade reside no fato de que esta relação não se constrói entre um ator ativo e um quadro físico pacífico, estabelecido previamente. Ao contrário, trata-se de relação construída culturalmente. Deste ponto de vista, a natureza não existe como um conjunto de traços prévios à sociedade. É a sociedade que, apropriando-se da natureza, acaba por modelar uma natureza historicamente delimitada no espaço e no tempo, segundo critérios específicos, em um processo que só pode ser entendido a partir de componentes próprios à própria sociedade. Isto equivale a dizer que não existe um modelo universal [...]. Com efeito, a ideia de uma relação entre os homens e a natureza é quase inexata: para ser mais preciso, dever-se-ia falar, antes, de relações sociais entre as pessoas, tendo como vetor a natureza. Esta precisão tem [...] uma dupla vantagem. A primeira é que ela enfatiza as relações entretidas pelos homens no processo social: a apropriação de segmentos da natureza aparece, assim, como um fenômeno social entre outros, suscetível de ser influenciado pelas demais esferas e também de influenciá-las; deste modo, a apropriação caracteriza-se pela duração, pela tendência à formalização e pela busca de continuidade, mas também pelas mudanças, pelas crises e pela possibilidade de desaparecer. A segunda vantagem é que ela permite não ver a natureza como um elemento passivo da equação, mas como suporte e condutor material por meio do qual as relações sociais operam.

REDE, Marcelo. **Família e patrimônio na antiga Mesopotâmia**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 19.

ENCAMINHAMENTO

- Esclarecer que a residência do rei, o palácio, abrigava também oficinas, armazéns e espaço reservado ao treinamento militar.
- Comentar que montar uma caravana para lugares distantes era um empreendimento custoso e arriscado; por isso, durante muito tempo, essas expedições foram organizadas pelos templos e palácios, ou seja, pelos sacerdotes e pela realeza.
- Evidenciar que, posteriormente, as expedições passaram às mãos de particulares enriquecidos, mas continuaram a ser controladas e taxadas pelo governo.
- Chamar a atenção para o fato de que os trabalhadores livres, além de arcarem com o próprio sustento e realizarem trabalhos obrigatórios, tinham de entregar parte do que produziam aos palácios, na forma de impostos, e aos templos, na forma de oferendas.

A leitura do mapa e do texto desta página contribui para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

Grande parte dos intercâmbios e trocas comerciais que se deram na região mesopotâmica ocorreram por via marítima, através do Mediterrâneo Oriental, o mar Vermelho e o golfo Pérsico (importante conexão com o Oceano Índico).

[...]

Até o século XIII a.C. as ligações com o Egito eram feitas através da região sírio-palestina e o mar Vermelho, mas a partir desta época, graças à grande inovação no setor dos transportes que foi a domesticação do camelo, a península arábica ficou definitivamente incluída nas rotas das caravanas e a sua travessia permitiu estabelecer um vínculo mais direto entre Mesopotâmia e Egito.

Existiam itinerários de diversa natureza e importância: desde as estradas reais aos caminhos de guerra. As primeiras eram trajetos especialmente cuidados pela administração, pois representavam os principais meios de comunicação no interior do estado e entre um estado e outro [...]. Por último, embora não menos importante, devemos citar o tráfego fluvial: o Tigre e o Eufrates constituíam um meio fundamental de ligação da Assíria e da Babilônia com o Oriente e o Ocidente. O Eufrates, com seus muitos afluentes, tinha às suas margens uma constelação de cidades importantes, paradas obrigatórias das rotas caravaneiras que provenientes da Mesopotâmia chegavam ao Mediterrâneo Oriental, à Anatólia, à região sírio palestina e ao Egito. Mari e Karkemish eram as mais famosas entre essas cidades.

Do Eufrates, através dos afluentes, passava-se ao Tigre, e daí ao golfo Pérsico, em cuja região a densa rede de canais, construída para controlar as cheias e para a exploração racional da água, constituía um acréscimo na possibilidade de circulação dos navios mercantes.

GRANDE história universal: civilizações fluviais. Barcelona: Ediciones Folio, 2006. p. 29.

Nas oficinas de palácios e templos eram feitos objetos de cerâmica, madeira e metal, com acabamento refinado, que continuam sendo admirados até hoje. Mas, como a Mesopotâmia era pobre em pedras, madeiras e metais, organizavam-se expedições para buscar essas matérias-primas em lugares distantes, tanto a leste quanto a oeste. Observe o mapa a seguir.

Produtos obtidos pelos mesopotâmicos em outras regiões

Fonte: REDE, Marcelo. **A Mesopotâmia**. São Paulo: Saraiva, 1997. (Que história é esta?, p. 20).

O comércio da Mesopotâmia com outras regiões era intenso. Seus mercadores percorriam longas distâncias levando para outras regiões cereais, lã e tecidos e, na volta, traziam diferentes produtos. Da Ásia Menor, vinha a madeira (cedro e cipreste); do Egito, os metais (ouro e prata); e, da Índia, artigos de luxo (marfim e pérolas). Quase todo o comércio era à base de troca.

MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA IORQUE, EUA
FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Colar mesopotâmico de ouro, lápis-lazúli e cornalina, c. 2600–2500 a.C.

Parte da riqueza que circulava pela Mesopotâmia era entregue ao rei (na forma de impostos) e aos sacerdotes (na forma de oferendas feitas aos templos). A população livre também era convocada a trabalhar em grandes obras, como palácios, templos e canais de irrigação.

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1 Leia o texto com atenção.

Tanto o Eufrates como o Tigre nascem nas terras altas da Armênia (na atual Turquia) e correm para o sul até se juntarem e desaguarem no Golfo Pérsico [...]. Em seu caminho, deixam uma planície de terras férteis, onde é possível praticar uma agricultura irrigada, cultivar grãos (trigo, cevada, sésamo), tamareiras e várias outras plantas. A presença da água possibilitou a ocupação mais constante do território mesopotâmico e fez da região um polo de atração para muitas populações [...].

REDE, Marcelo. **A Mesopotâmia**. São Paulo: Saraiva, 1997. (Que história é esta?, p. 8).

Com base no texto e em seus estudos sobre o Egito e a Mesopotâmia, avalie as afirmações a seguir.

I. Os rios Tigre e Eufrates foram tão importantes para os mesopotâmicos quanto o Rio Nilo para os egípcios.

II. Tanto os povos do Egito quanto os da Mesopotâmia souberam aproveitar as águas do(s) rios(s) para cultivar grãos e se alimentar deles.

Escreva em seu caderno a alternativa correta.

a) Só a afirmativa I está correta.

b) Só a afirmativa II está correta.

c) Ambas estão corretas, mas não têm relação entre si.

d) Ambas estão corretas e a II explica a I. **1.** Alternativa **D.**

2 Sobre a Mesopotâmia, indique em seu caderno **V** para as alternativas verdadeiras e **F** para as falsas. Em seguida, justifique suas escolhas.

a) A palavra "Mesopotâmia" vem do grego e significa "terra entre rios", pois compreende uma comprida faixa de terra cortada por dois grandes rios, o Nilo e o Jordão.

b) A área tinha uma localização estratégica, pois, além de ser cortada por dois importantes rios, era ponto de passagem de caravanas comerciais.

c) Entre as primeiras cidades fundadas nessa área, destacaram-se Mênfis, Tinis e Tebas.

d) Diversos povos ocuparam essa área ao longo do tempo, por conta de sua localização estratégica e, também, pela presença dos rios Tigre e Eufrates. **2. a) F; b) V; c) F; d) V.**

TEXTO DE APOIO

Ao longo de sua trajetória no planeta, a humanidade encontrou formas diferentes de comunicação. As sociedades se expressaram por meio da oralidade, de símbolos e de desenhos, até que a **escrita** surgiu.

Uma das primeiras maneiras de trocar mensagens e registrar experiências foi a **pintura rupestre**. Estudiosos já encontraram, em paredes de cavernas pelo mundo, gravações que datam de 40 mil anos atrás.

Uma escrita sistematizada aparece somente por volta de 3500 a.C., quando os sumérios desenvolveram a **escrita cuneiforme** na Mesopotâmia. Os registros cotidianos, econômicos e políticos da época eram feitos na **argila**, com símbolos formados por cones. Nesse mesmo momento, surgem os **hieróglifos** no Egito. Essa escrita era dominada apenas por pessoas poderosas da sociedade, como escribas e sacerdotes.

As primeiras civilizações usaram uma série de suportes para a escrita que são impensáveis no mundo de hoje: barro, cascas de árvore, rochas, couro de animais, ossos... [...]

Os primeiros pictogramas foram gravados nessa espécie de tábua de madeira coberta de argila. Com um instrumento feito de algum tronco vegetal, a argila era empurrada e os símbolos eram gravados. As tabuletas eram levadas ao forno para que o registro se tornasse permanente. Quando eram revestidas de cera, podiam ter os escritos apagados. Assim, as tábuas eram reaproveitadas.

UMA BREVE história da escrita. **Espaço do Conhecimento UFMG**. Belo Horizonte, 2 abr. 2020. Disponível em: https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-escrita/. Acesso em: 16 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

2. a) A palavra "Mesopotâmia" vem do grego e significa "terra entre rios", pois compreende uma comprida faixa de terra cortada por dois grandes rios, o Tigre e o Eufrates, que deságuam no Golfo Pérsico.

c) Entre as primeiras cidades fundadas nesta área, destacaram-se Ur, Uruk, Eridu e Lagash.

ENCAMINHAMENTO

4. Sugerimos comentar as hipóteses elaboradas pelos alunos e retomar com eles o diálogo sobre os inventores dessa escrita. Na Mesopotâmia, inicialmente, a escrita era pictográfica. Para escrever a palavra "estrela", por exemplo, eles desenhavam algo parecido com uma estrela: *. Já a palavra "comer", era a junção de (boca) + (pão). Com o passar do tempo, o desenho passou a significar também uma ideia, por exemplo: o sinal gráfico que representava flecha passou também a significar "correr". Esse tipo de escrita é chamado de ideográfica.

5. a) Sugestão de material para pesquisa: LION, Brigitte; MICHEL, Cécile. As mulheres em sua família: Mesopotâmia, 2º milênio a. C. **Tempo**, [*on-line*], Niterói, v. 19, n. 10, p. 149-173, dez. 2005.

5. b) Comentar que o autor do texto, que é um especialista em estudos orientais, estuda também as relações de poder na família.

Imagens em movimento

Vídeo que mostra a produção da escrita cuneiforme nos dias atuais.

- ESCRITA cuneiforme. 2017. Vídeo (59s). Publicado pelo canal Ricardo Lengruber. Disponível em: https://youtu.be/09YTGi_0GKI. Acesso em: 16 ago. 2022.

3 A escrita possibilitou à humanidade armazenar e transmitir experiências. Sobre a invenção da escrita na Mesopotâmia, responda ao que se pede.

a) O que motivou sua invenção?

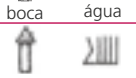
b) Quem, provavelmente, a inventou?

3. a) A escrita nasceu da necessidade de se resolverem problemas práticos, como registrar as informações sobre uma colheita, os prejuízos causados por uma inundação etc.

3. b) Os sacerdotes e escribas sumérios.

4 Os exemplos a seguir foram retirados da escrita criada pelos sumérios. Note que, para escrever a palavra "Sol", eles desenhavam algo parecido com um círculo. Como você imagina que eles escreviam a palavra "estrela"? Para escrever a palavra "beber", eles juntavam boca e água. Como será que eles escreviam a palavra comer? Como você chegou a essa conclusão? **4.** Respostas pessoais.

	pássaro
	Sol
	coração

	correr
boca água	beber
	orar

ILUSTRAÇÕES: RMATIAS

5 Leia o texto a seguir com atenção.

[...] a família era, também na sociedade babilônica, o cerne de sua estrutura social. O sistema familiar vigente era o patriarcal. Embora a poligamia não fosse proibida, o casamento era, em geral, monogâmico [...] uma só [mulher] era considerada, pela lei, como esposa principal [...].

Era geralmente o pai do noivo que escolhia a esposa para seu filho e pagava a quantia em prata [...] que o pai da noiva estipulava como compensação pela entrega de sua filha.

BOUZON, Emanuel. **O Código de Hamurabi**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 36.

a) Pesquise e dê o significado de:

- sistema patriarcal.
- casamento monogâmico.

b) Qual é o assunto do texto?

c) Copie uma ou mais frases do texto que demonstram o predomínio do homem sobre a mulher na sociedade babilônica.

5. a) Respostas pessoais.

5. b) Família e casamento.

5. c) "O sistema familiar vigente era o patriarcal"; "Era geralmente o pai do noivo que escolhia a esposa para seu filho".

6 Na Antiguidade, a Mesopotâmia foi habitada por povos com diferentes culturas, que construíram cidades, reinos e impérios. Com base no que você estudou, responda ao que se pede.

a) O que é um reino? **6. a)** É uma unidade política governada por um rei.

b) Qual o significado da palavra "império" na Antiguidade? **6. b)** Era geralmente um conjunto de cidades ou regiões subordinadas ao governante da cidade mais poderosa.

7 Diferencie o modo como o rei era visto no Egito de como o rei era visto na Mesopotâmia.

7. No Egito, o rei (faraó) era visto como o próprio deus. Já na Mesopotâmia, o rei era visto como o servidor do deus, representante de sua vontade na Terra.

TEXTO DE APOIO

Os mesopotâmios mandavam cartas escritas em tábulas de argila uns para os outros. Como não tinham correio, tinham de confiar as cartas a mensageiros ou viajantes que estavam indo na direção desejada. Em geral punham as cartas em envelopes, também feitos de argila.

Por que usavam envelopes de argila? Às vezes era para esconder do mensageiro o que estava escrito no interior. Outras vezes, para evitar que o mensageiro – ou qualquer outra pessoa – alterasse a carta. O envelope de argila protegia a carta no seu interior, pois para lê-la era preciso quebrá-lo. Como uma proteção adicional, o escriba podia escrever toda a carta novamente no envelope. Quando ela era entregue, quem a recebia podia comparar o que estava escrito no envelope e na carta. Se houvesse alguma diferença, a responsabilidade era do mensageiro.

BROIDA, Marian. **Egito antigo e Mesopotâmia para crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. (Coleção guias de atividades, p. 62).

8 **Em grupo**. Produzam um seminário com o título "Povos da Mesopotâmia". Cada grupo deverá trabalhar um povo da região, com base no roteiro a seguir.

a) Localizar e nomear no mapa da Mesopotâmia o território do povo e sua(s) principal(is) cidades(s). **8.** Resposta pessoal.

b) Apresentar as características do povo e suas principais realizações.

c) Elaborar uma linha do tempo em que se destaque com uma cor forte o período de predomínio do povo que coube ao grupo trabalhar.

d) Pesquisar e selecionar imagens que dialoguem com texto e/ou apresentem novas informações sobre o tema.

e) Montar uma apresentação com desenhos, *slides*, sequência fotográfica acompanhada de legendas e/ou texto ilustrativo sobre o povo escolhido.

9 Os mitos são importantes para a pesquisa histórica, pois nos fornecem informações sobre o povo que os criou. O texto a seguir é sobre um mito mesopotâmico. Leia-o com atenção e, em seguida, responda ao que se pede.

A criação do homem

9. a) Os mesopotâmicos acreditavam em vários deuses, e o criador da humanidade era um deus chamado Enki.

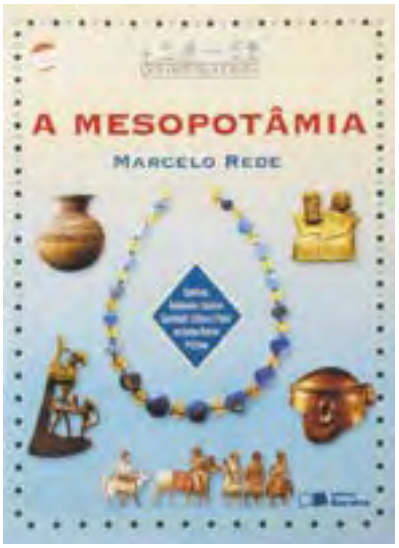
O deus Enki era considerado uma divindade inventiva [...] e foi ele [...] que teve a ideia de criar a humanidade. Mas por quê?

Os mitos contam que, no início dos tempos, os deuses não tinham quem trabalhasse por eles e nunca conseguiam comer e beber o bastante.

[...] Foi, então, para substituir os deuses nos trabalhos que o homem foi criado.

O mito da criação do homem cumpria, assim, um papel importante na [...] vida social mesopotâmica. Em primeiro lugar, oferecia aos homens um modelo de comportamento a ser seguido [...]. Em segundo lugar, o mito apresentava como uma obrigação das pessoas doar uma parte de seu trabalho e de sua produção para o sustento dos deuses, isto é, de [...] seus representantes na Terra: sacerdotes e reis.

REDE, Marcelo. **A Mesopotâmia**. São Paulo: Saraiva, 1997. (Que história é esta?, p. 24-25).



EDITORA SARAIVA

▲ Fac-símile da capa do livro **A Mesopotâmia**, de Marcelo Rede.

a) O que esse mito nos diz sobre a religião dos mesopotâmicos?

b) Por que o homem teria sido criado? **9. b)** Para substituir os deuses no trabalho.

c) No texto, qual é o significado de que o mito "oferecia aos homens um modelo de comportamento a ser seguido"? **9. c)** Os homens tinham sido criados pelos deuses para trabalhar. O modelo de comportamento, nesse caso, era dedicarem-se ao trabalho.

d) De que forma o mito beneficiava reis e sacerdotes?

9. d) Segundo o mito, as pessoas tinham a obrigação de doar uma parte de seu trabalho e de sua produção para o sustento dos deuses.

TEXTO DE APOIO

[...] Antes de começar uma discussão sobre o mito na Antiguidade, deve-se pensar em que se constitui o mito. Adotando o mito como uma fala, uma narrativa, infere-se que a linguagem é o veículo do mito.

Segundo Everardo Rocha,

"[s]e mito fosse uma narrativa ou uma fala qualquer, estaria diluído completamente. O mito é, então, uma narrativa especial, particular, capaz de ser distinguida das demais narrativas humanas".

Conceituar mito, portanto, é uma tarefa difícil, que está subordinada às mais diferentes correntes do pensamento humano. O mito será entendido aqui no seu aspecto pragmático, isto é, na sua função. Assim, a interpretação do mito está na razão direta de como ele atua na sociedade e, por isso, a interpretação é variável. Segundo Mircea Eliade, "O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares".

[...] aspecto fundamental que age efetivamente para a manutenção do mito, [...] como referência de comportamento da sociedade, é a memória. [...]

[...] a construção do mito na memória tem, ao mesmo tempo, um caráter social-individual e social-coletivo, já que é o indivíduo que faz o seu registro e o acumula e é o coletivo que a recupera.

ROSSI, Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho. Mitologia: abordagem metodológica para o historiador da Antiguidade Clássica. **História**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 36-52, 2007. p. 36-38.

ENCAMINHAMENTO

8. Pode-se aprofundar o assunto com a leitura do artigo: BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. Como realizar um seminário. **Departamento de Educação da Unesp**, Botucatu, p. 1-5, mar. 1999. Disponível em: http://eventos.uepg.br/pedagogia_saude/downloads/Orientacao%20seminario.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

9. A atividade contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

ENCAMINHAMENTO

Vozes do presente

c) A roda permitiu a invenção do moinho d'água, usado para moer cereais, e o carro de mão, extremamente útil em uma época em que os caminhos eram tortuosos e estreitos, bem como importante para o transporte de mercadorias mais pesadas e para o aumento da eficiência dos carros de guerra. A criação do arado auxiliou no preparo da terra para o plantio e permitiu o aumento da produtividade agrícola. Sugestão de *site* para pesquisa: ONDE a roda foi inventada – e por que demoramos tanto para criá-la. **BBC News Brasil**. [*S. l.*], 29 out. 2017. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41795604. Acesso em: 16 ago. 2022.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

TEXTO DE APOIO

A leitura e a interpretação do texto podem contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** o trabalho com o texto também mobiliza o tema **educação alimentar e nutricional**, da macroárea **saúde**.

A culinária mesopotâmica

Os produtos vegetais abastecem uma cozinha variada, rica e requintada, detalhada em diversas coleções posteriores de culinária em escrita cuneiforme. Investigadas em 1987 por Jean Bottéro, as receitas deixam clara a sofisticação do paladar da antiga Mesopotâmia. Há até instruções para o preparo [...], não se fornecem quantidades detalhadas, mas apenas "o bastante" disso, "não demais" daquilo e "a quantidade certa" de algo mais:

Depois de limpar a farinha, amoleça-a com leite e, quando estiver fofa, amasse-a; acrescente siqqu [um molho fermentado de peixe] e inclua samidu [uma erva semelhante à cebola], alho-poró e alho, além de leite suficiente e óleo para manter a massa macia. Observe atentamente a massa ao trabalhá-la. Divida-a em duas porções; guarde metade na panela e molde a outra em pequenos sepetus de pão [talvez uma espécie de cubinhos de pão, que Bottéro chama de "florões"], os quais você deve assar no forno.

A receita [...] era para uma torta de ave e Bottéro conseguiu decifrar na íntegra [...]

A base da dieta, é claro, era um cereal. No III milênio a.C., ao deixar a cidade para trás, passava-se por campos e mais campos de cereais, que se estendiam até onde a vista alcançava, nos dois lados do caminho. Agora os cidadãos plantavam mais cevada que trigo, porque ela era mais tolerante ao sal e porque a terra nunca se recuperara por completo da salinização da era anterior. Uma rede de canais largos e navegáveis, outros mais estreitos e valas apertadas e lodosas penetravam por entre os campos, para irrigar a cultura que era o esteio da vida suméria.

KRIWACZEK, Paul. **Babilônia**: a Mesopotâmia e o nascimento da civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. p. 108.

II. Leitura e escrita em História

Vozes do presente

Saberes e técnicas dos mesopotâmicos

A civilização mesopotâmica foi essencialmente voltada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico em todos os domínios [...]. Na construção de grandes monumentos, templos e palácios, na edificação de fortificações, no planejamento e urbanismo das cidades, na irrigação e drenagem dos campos, na diversificação da alimentação (leite, pão, cerveja, vinho, frutas), na utilização de caravanas para o comércio com lugares distantes e na de barcos a vela na navegação marítima e fluvial (inclusive nos canais), na tecelagem do linho e do algodão, no mobiliário, no uso de ouro, prata e marfim na bijuteria e na ourivesaria, nas diversas manifestações artísticas, como a pintura na cerâmica e a música, na fundição e na variada utilização de metais, no emprego do vidro, de tinturas e de perfumes, no aperfeiçoamento de armas de guerra (lanças, espadas, carros de combate, elmos, escudos), enfim, nos diversos campos da atividade humana, os babilônios demonstraram ser um povo prático, inventivo, criativo, capaz de inovar, desenvolver e aperfeiçoar as técnicas requeridas pelas exigências da sociedade. Duas invenções, por suas implicações na agricultura, nos transportes e na guerra, devem ser mencionadas em separado: a roda, provavelmente na Suméria [...], que permitiria maior mobilidade no transporte dos indivíduos e das mercadorias e cuja inovação repercutiria no comércio, permitindo transações com regiões mais distantes, e na área militar, com a eficiência dos carros de combate; e o arado, provavelmente também [...] na Suméria, responsável pela expansão e aumento da produtividade agrícola. [...]

RIK HAMILTON/ALAMY/FOTOARENA

▲ Relevo do Palácio de Nínive, Mesopotâmia. Museu Britânico, Londres (Inglaterra), fotografia de 2014.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. 1, p. 59-60.

a) Qual é o assunto do texto? **a)** O desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico dos povos mesopotâmicos.

b) Retire do texto exemplos do desenvolvimento técnico nas seguintes áreas:

I. Construção. **b) I.** Grandes monumentos, templos e palácios, na edificação de fortificações.

II. Agricultura. **b) II.** Irrigação e drenagem dos campos, na diversificação da alimentação (leite, pão, cerveja, vinho, frutas).

III. Meios de transporte. **b) III.** Caravanas para o comércio com lugares distantes e barcos a vela na navegação marítima e fluvial (inclusive nos canais).

IV. Tecelagem. **b) IV.** Produção de linho e algodão.

V. Arte. **b) V.** Pintura na cerâmica, música, fundição e uso de metais, utilização do vidro, de tinturas e de perfumes, aperfeiçoamento de armas de guerra.

c) **Em grupo**. Pesquisem e descubram os impactos da invenção da roda e do arado para a economia e a sociedade humana. **c)** Resposta pessoal.

CAPÍTULO

6 HEBREUS, FENÍCIOS E PERSAS

Neste capítulo trabalharemos a história dos hebreus, fenícios e persas. Antes de iniciarmos, porém, vamos te desafiar com as seguintes perguntas.

HOWARD SANDLER/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Estrela de Davi, importante símbolo do judaísmo formado por dois triângulos superpostos. O primeiro representa a fé e o segundo a história dos judeus. A ponta superior da estrela é associada ao plano espiritual e a inferior, ao material.

1. Você sabe qual é o livro mais vendido do mundo?
1. A Bíblia.
2. Os judeus acreditavam em vários deuses ou em um único Deus?
2. Acreditavam em um Deus único; eram monoteístas.
3. Que povo é considerado o inventor do alfabeto?
3. Os fenícios.
4. Que outro povo contribuiu para essa invenção? Como?
4. Os gregos, que contribuíram para o alfabeto acrescentando as vogais.
5. Você acha nosso alfabeto prático?
5. Resposta pessoal.
6. Que país ocupa hoje a maior parte do território da Pérsia?
6. O Irã.
7. Sabe por que esse país aparece com frequência nos jornais televisivos?
7. Por causa do programa nuclear que o Irã vem desenvolvendo e das tensões entre esse país e os Estados Unidos.
8. O nome da religião criada pelos persas é: judaísmo, cristianismo, zoroastrismo ou islamismo?
8. Zoroastrismo.

GIANNI DAGLI ORTI/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Joia de ouro representando um barco fenício, 404-399 a.C. A joia lembra o que os fenícios de fato foram: um povo que se destacou na navegação de longa distância.

DEA PICTURE LIBRARY/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES

▲ Carruagem de ouro feita por artesãos persas (séculos V-IV a.C.) encontrada em um sítio arqueológico do atual Tadjiquistão. Repare que o personagem conduzido, provavelmente membro da nobreza, está de costas para o condutor.

OBJETIVOS

- Apresentar resumidamente aspectos da história dos hebreus, dos fenícios e dos persas.
- Refletir sobre a relevância da Bíblia como fonte histórica.
- Destacar o papel do monoteísmo ético na história dos hebreus.
- Divulgar conhecimentos a respeito dos judeus que contribuam para combater o antissemitismo.
- Reconhecer a importância para a humanidade do alfabeto inventado pelos fenícios.
- Chamar a atenção para os elementos do zoroastrismo, como a crença na luta entre o bem e o mal e no julgamento dos mortos.

Este capítulo visa identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas, no Oriente Médio, distinguindo significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. Assim, contribuímos para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI05 e EF06HI07.

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção para o tema do capítulo e pedir aos estudantes que respondam oralmente às perguntas da página.
- Pedir que se atentem às legendas e identifiquem a cultura a que cada imagem pertence.

Professor, procuramos partir de algumas informações a respeito dos hebreus, dos fenícios e dos persas, às quais o alunado pode ter tido acesso pelos meios de comunicação ou em conversas informais, com o objetivo de despertar o interesse pelo estudo desses povos.

A história dos hebreus é um importante elo entre o Oriente Próximo e o Ocidente. Por meio dos hebreus, disseminou-se entre nós, ocidentais, a cultura do Oriente (valores, costumes, artes e ciências). Uma das fontes para o conhecimento dessa história é a Bíblia (conjunto de textos de várias épocas e proveniências, considerado sagrado para os judeus e para os cristãos, tanto católicos quanto protestantes). A Bíblia está dividida em duas partes: o Antigo Testamento e o Novo Testamento. Sugerimos usar a familiaridade que alguns alunos têm com a Bíblia para motivar o interesse pelo estudo dessas civilizações antigas. A veracidade dos relatos bíblicos é objeto de debate entre os historiadores; ninguém, no entanto, duvida da influência que esse livro exerceu e exerce em várias culturas do mundo. Influência que pode ser vista

não apenas dentro da esfera religiosa, mas também na literatura (vários poetas e escritores foram influenciados por narrativas bíblicas), no Direito (os princípios éticos que norteiam os Dez Mandamentos influenciaram a elaboração de códigos jurídicos em diferentes partes do mundo), nas Artes, entre outros.

ENCAMINHAMENTO

- Conceituar monoteísmo ético.
- Retomar o conceito de fonte histórica.
- Explicar que os hebreus eram um povo antigo que, segundo diferentes fontes históricas, teve como berço a Mesopotâmia.
- Refletir sobre a imagem da página. Pode-se abrir um diálogo sobre a importância do trabalho do arqueólogo para o estudo da história.

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07** e da **competência específica 6**.

+ATIVIDADES

Explique, com as suas palavras, como a Bíblia pode ser considerada uma fonte histórica e um livro sagrado ao mesmo tempo.

Resposta pessoal. **Professor**, o objetivo da questão é levar os estudantes a refletirem sobre o fato de que o caráter religioso, oficial, ou literário de um documento não impede que ele seja tratado como fonte histórica. A primeira parte da Bíblia, sagrada para os judeus, também é importante para os historiadores, pois aborda paisagens, territórios, personagens e povos da Antiguidade.

TEXTO DE APOIO

O Judaísmo, tal qual o Islã e o Cristianismo, é uma religião assentada no monoteísmo. As origens dessas religiões estão entrelaçadas e sua convivência ao longo da história foi marcada ora por conflitos e intolerância, ora por momentos de maior integração – ou ao menos tolerância recíproca. Mas o que é o Judaísmo, e quem são os judeus?

Os judeus são os seguidores do Judaísmo, que se declaram semitas, ou seja, descendentes de Sem, um dos filhos de Noé, o patriarca que protagonizou o diluvio, conforme relato bíblico. São considerados um dos primeiros povos declaradamente monoteístas da história. Em um ambiente cultural como o da Ásia Menor na Antiguidade, marcado pelo politeísmo, os judeus definiram sua identidade cultural, em oposição aos povos da região, como seguidores de Javé (*Yahweh*, em hebraico). [...]

Os praticantes do Judaísmo se definem como o *povo dos livros*, uma vez que sua fé se assenta em três grupos de texto canônicos básicos: a Bíblia judaica, ou *lei escrita*, cujo nome é *Torá*, também conhecida entre os católicos pelo nome grego Pentateuco; a chamada lei oral, os *Midrashim*, e, por fim, o *Talmude*, escritos de interpretação de texto bíblico. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Judaísmo. *In*: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 247.

Os hebreus

A história dos hebreus tem especial importância para nós; eles foram um dos primeiros povos a adotar o monoteísmo (crença em um só Deus), base do cristianismo, religião da maioria dos brasileiros.

Fontes para o estudo dos hebreus

São três as principais fontes para o estudo dos hebreus.

Uma das fontes é a **Torá**, livro sagrado do judaísmo. A **Torá** é composta dos seguintes livros: Bereshit (Gênesis), Shemot (Êxodo), Vaicrá (Levítico), Bamidbar (Números) e Devarim (Deuteronômio). Esses livros também integram a **Bíblia**, com o nome de Pentateuco.

Para judeus e cristãos, suas bíblias são sagradas, pois foram escritas sob inspiração divina. Já para os historiadores são fontes históricas, a serem usadas para conhecer povos, paisagens e culturas da Antiguidade.

Outra fonte importante para o conhecimento dos hebreus são os vestígios arqueológicos. Alguns episódios narrados na **Bíblia** não foram comprovados pela Arqueologia e continuam sendo objeto de interesse e debate.

Outra fonte histórica ainda são os relatos antigos, como os do historiador judeu Flávio Josefo (37-100 d.C.). Esse historiador nascido em Jerusalém teve uma vida atribulada; foi soldado e lutou contra a opressão romana. Escreveu e publicou uma obra vasta, entre as quais **Antiguidades Judaicas**. Seus livros nos ajudam a conhecer o modo de vida de judeus, romanos e primeiros cristãos.

MENAHEM KAHANA/AFP

Arqueólogos escavam esqueletos no primeiro cemitério filisteu encontrado na cidade de Ashkelon (Israel), 2016.

O relato bíblico

Segundo a **Bíblia**, os hebreus viviam do pastoreio nas proximidades da cidade de Ur, na Mesopotâmia. Por volta de 1800 a.C., eles deixaram Ur, guiados por **Abraão** e partiram em busca de água e boas pastagens. Depois de uma longa caminhada, chegaram a Canaã, região cortada pelo Rio Jordão. Após disputarem território com outros povos que ali viviam, fixaram-se na chamada **Terra Prometida**.

Abraão: líder de uma comunidade hebraica; esses líderes eram chamados de patriarcas, sendo os mais conhecidos Abraão, Isaque e Jacó.

Terra Prometida: lugar que, segundo a **Bíblia**, Deus reservou a Abraão e seus descendentes.

A trajetória dos hebreus

Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. **Atlas histórico**: da Pré-história aos nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990, p. 39.

Dialogando

a) Observe o mapa: quais foram as cidades pelas quais os hebreus passaram antes de chegar a Canaã?

b) Como você imagina que foi esse longo percurso até Canaã?

a) Ur, Babilônia, Mari, Haran, Alepo, Hamath, Damasco e Canaã.

b) Resposta pessoal. Professor, a ideia é estimular a imaginação histórica dos estudantes.

A vida na Palestina

A Palestina está situada em uma região quente, semiárida e pobre em metais e madeiras. Na região, chovia pouco e raramente.

Nas terras férteis do vale do Rio Jordão, os hebreus cultivavam trigo, cevada, vinhas, figueiras, romãzeiras e oliveiras; e criavam abelhas para produzir o mel. Nas colinas e montanhas, viviam principalmente do pastoreio, levando e trazendo ovelhas e cabras, das quais extraíam leite, carne e lã.

MOZART COUTO

Ilustração atual feita com base em pesquisa histórica representando pastores hebreus.

Só uma pequena parte da população vivia em cidades. As cidades hebreias, como Jerusalém e Jericó, eram pequenas e tinham cerca de três a quatro mil habitantes; cada cidade era governada por um rei que residia em seu palácio, rodeado de guardas, servidores e artesãos (carpinteiros, oleiros e ceramistas). Nessas cidades viviam também mercadores que faziam comércio interno e também com os povos vizinhos.

ENCAMINHAMENTO

A leitura do mapa quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

+ATIVIDADES

1. Os hebreus inicialmente habitavam a Mesopotâmia, próximos à cidade de Ur. Por que eles abandonaram essa região, empreendendo uma longa caminhada em direção à Palestina?

2. Leia o texto a seguir.

Porque o Senhor teu Deus te põe numa boa terra, terra de ribeiros de águas, de fontes e de mananciais, que saem dos vales e das montanhas; Terra de trigo e cevada, e de vides e figueiras, e romeiras; terra de oliveiras, de azeite e mel [...] e nada te faltará nela [...]. (DEUTERONÔMIO 8: 7-10)

DEUTERONÔMIO. *In*: BÍBLIA *ON-LINE*. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/dt/8. Acesso em 17 ago. 2022.

- A que povo esse trecho da Bíblia se refere? Por quê?

Respostas:

1. Os hebreus partiram em busca de água e melhores pastagens. Na Palestina, eles puderam praticar o pastoreio e a agricultura, modificando a natureza e a paisagem.

2. Aos hebreus. Porque a "boa terra" descrita no texto é, segundo a Bíblia, a que foi prometida aos hebreus. A atividade visa familiarizar os alunos com a leitura de fontes escritas e levá-los a perceber a importância da crença na Terra Prometida para os hebreus.

Professor, a reflexão sobre esse episódio da Bíblia pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05**.

TEXTO DE APOIO

Alguns estudiosos consideram a narrativa das jornadas pelo deserto um épico ou um rito de passagem ou iniciação. Hendel argumenta que esse relato possui ritos simbólicos de passagem: o povo libertado da escravidão, que ganha uma nova identidade como "o povo de Deus" na montanha sagrada, e entra na "Terra Prometida" com sua nova identidade. Para Knapp, andanças ou jornadas podem ser vistas como paradigmas de rituais de iniciação, como a busca de conhecimento ou busca do centro espiritual ou psicológico. É claro que surgem, habitualmente, obstáculos a serem vencidos, e isso faz com que a jornada proporcione a possibilidade de aprender a lidar com dificuldades. O período de quarenta anos no deserto deve ter ensinado aos israelitas como sobreviver em situações extremas.

Para Bright, contudo, a narrativa Bíblica tem um significado diferente, não de um épico heroico de migração, mas da lembrança [...] de uma escravidão que só o poder divino pode libertar. Bright parece acreditar na veracidade da narrativa Bíblica, assim como diversos outros estudiosos [...].

HUBNER, Manu Marcus. As jornadas dos israelitas pelo deserto. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 10, p. 276-287, jan. 2013. p. 283-284.

+ATIVIDADES

Em dupla. Elaborem uma história em quadrinhos contando os motivos que levaram os hebreus a migrarem para o Egito, sua escravização, sua fuga pelo deserto e seu retorno à Palestina.

Professor, o objetivo da atividade é levar os estudantes a expressarem seus conhecimentos de história em outra linguagem, no caso a da história em quadrinhos. Os alunos devem sintetizar as informações obtidas no capítulo e acrescentar as informações da pesquisa para realizar o trabalho solicitado. Depois dos trabalhos prontos, organizar uma exposição para mostrar o resultado do trabalho dos alunos à comunidade escolar.

TEXTO DE APOIO

O Monoteísmo ético

[...] Vamos tentar esclarecer bem esse assunto, clareando, inicialmente alguns conceitos. Monolatria é o culto a um único deus, embora acreditando-se na existência de outros; isso era muito comum na Antiguidade, com os deuses de cada tribo, cada clã ou mesmo cada povo. Monoteísmo, porém, é a crença na existência de apenas um deus, não sendo considerados os outros, porventura cultuados, senão falsos deuses. Finalmente, o monoteísmo étnico é a crença em um deus que dita normas de comportamento e exige uma conduta ética por parte de seus seguidores.

Entre os Hebreus, Iavé evoluiu de um deus tribal para um deus universal; de um deus de guerra, senhor dos exércitos, para um juiz sereno, consciência social e individual, exigente de justiça social.

Os profetas sociais, Amós e Isaías, principalmente, foram os grandes responsáveis por esse passo.

[...] Utilizando-se de antigas tradições do templo dos cananitas, a tradição de prever o futuro em nome de uma entidade superior inspiradora, os profetas lançam suas [...] profecias sobre os que tratam tão mal o pobre, pensamento apenas em si mesmos.

PINSKY, Jaime. O monoteísmo ético. *In*: PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2011. *E-book*. (Repensando a História, p. 115-116).

Os hebreus e os Dez Mandamentos

Segundo a **Bíblia**, por volta de 1700 a.C., um longo período de seca e fome obrigou os hebreus a emigrarem de Canaã para o Egito que, na época, estava sob o domínio dos hicsos. Enquanto durou essa dominação, os hebreus viveram em liberdade. Mas, após a expulsão dos hicsos, por volta de 1550 a.C., os hebreus foram escravizados pelos egípcios que os acusavam de terem colaborado com os invasores.

Depois de um longo cativeiro, os hebreus se revoltaram e, por volta de 1250 a.C., saíram do Egito de volta para Canaã, liderados por Moisés. Eles caminharam pelo deserto por 40 anos e, em meio a essa longa viagem, conhecida como Êxodo, Deus entregou a Moisés, no Monte Sinai, duas tábuas contendo os Dez Mandamentos.

Os Dez Mandamentos

1. Não terás outros deuses diante de mim.
2. Não farás para ti imagem de escultura, nem alguma semelhança do que há em cima nos céus, nem em baixo na terra, nem nas águas debaixo da terra. [...]
3. Não tomarás o nome do Senhor teu Deus em vão [...]
4. Lembra-te do dia do sábado, para o santificar. Seis dias trabalharás, e farás toda a tua obra. Mas o sétimo dia é o sábado do Senhor teu Deus [...]
5. Honra a teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor teu Deus te dá.
6. Não matarás.
7. Não adulterarás.
8. Não furtarás.
9. Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.
10. Não cobiçarás a casa do teu próximo, não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo [...], nem coisa alguma do teu próximo.

ÊXODO 20: 3-17. *In*: BÍBLIA *on-line*. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/ex/20?q=%C3%8AXODO. Acesso em: 12 ago. 2022.

ESCUTAR E FALAR

Você já viu alguém cobiçar as coisas alheias? Reflita e se prepare para falar para a classe a respeito da **cobiça**.

Respostas pessoais.

Autoavaliação. Responda em seu caderno.

a) Expressei minhas ideias com objetividade?
b) Usei tom de voz e gestos adequados?
c) Escutei meus colegas com atenção e respeito?
d) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?
e) Demonstrei interesse pelo assunto tratado?
f) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção dos alunos para o fato de que a saída dos hebreus do Egito pode ser entendida também como um ato de resistência à escravidão.

Escutar e Falar. Professor, levar em conta, sobretudo, a coerência e a capacidade de argumentação dos alunos. As questões pretendem levar o alunado a refletir sobre a dimensão ética da ação humana. A seção pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 3**.

Esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

A disputa pela Terra Prometida

Ao chegar a Canaã, os hebreus encontraram outros povos e, então, decidiram lutar para reconquistá-la. Como, na época, estavam divididos em 12 tribos, eles escolheram chefes militares, políticos e religiosos, os juízes, para comandá-los. Josué, sucessor de Moisés, foi o primeiro juiz hebreu e iniciou a luta pela reconquista do território, começando pela cidade de Jericó. Depois dele, dois outros juízes se destacaram: Sansão e Samuel. Na época de Sansão, os principais adversários dos hebreus eram os **filisteus**.

Filisteu: conhecido como "povo do mar", os filisteus dominaram boa parte do litoral sul da Palestina.

Conta a **Bíblia** que, para enfrentar Sansão, os filisteus usaram Dalila, uma filisteia por quem ele havia se apaixonado. Dalila descobriu que a força de Sansão estava no cabelo e o fez adormecer em seu colo; chamou então um homem que cortou o cabelo de Sansão. Sem forças, Sansão teve os olhos perfurados e foi escravizado pelos filisteus.

A monarquia hebraica

Para enfrentar seus vizinhos e diminuir as divisões internas, os hebreus optaram por entregar o comando de todas as tribos a um rei. O primeiro rei hebreu foi **Saul** (1010 a.C.). Davi, o sucessor de Saul, completou a conquista de Canaã e transformou a cidade de Jerusalém em capital do reino.

GODONG/EASYPIX BRASIL

Menino judeu orando no Muro das Lamentações, um vestígio do que se acredita ser as ruínas do Templo de Jerusalém. Israel, 2015.

O sucessor de Davi foi seu filho Salomão. Ele fortaleceu o exército, ampliou o comércio com reinos da África e da Arábia e ordenou a realização de obras públicas, como aquedutos e reservatórios. Acredita-se que no governo dele foi construído também o primeiro **Templo de Jerusalém**.

Para conseguir dinheiro para suas obras, o rei Salomão aumentou os impostos e retirou milhares de camponeses e pastores do campo, colocando-os para trabalhar nessas construções. O dinheiro arrecadado servia também para cobrir os gastos de sua corte. Mas os abusos do poderoso rei, de um lado, e a extrema pobreza do povo, de outro, provocaram grande insatisfação popular.

TEXTO DE APOIO

Judaísmo, cristianismo e islamismo consideram Jerusalém cidade sagrada [...].

Em Jerusalém está o *Kotel*, amplamente conhecido como *muro das lamentações*, de fundamental importância para o judaísmo já que é o último resquício do único templo pertencente a essa religião. A pouca distância do *Kotel* está o Jardim das Oliveiras, conhecido também como *Getsêmani*, considerado pelos cristãos como sendo o local onde Jesus teria sido preso pela centúria romana, fato que deu início ao processo que culminou na crucificação daquele que é o fundamento do cristianismo. O islamismo, por sua vez, construiu a mesquita *Domo da Rocha* no mesmo lugar onde os judeus afirmam que existiu o único templo da religião deles. A construção da mesquita em Jerusalém tem a justificativa religiosa de marcar o local da suposta ascensão de Maomé ao céu em um cavalo alado descrita no Alcorão.

ANDRADE, Aíla L. Pinheiro de. Como Jerusalém se tornou a cidade santa. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL ESCRITAS DA HISTÓRIA, 6. 2012, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012. p. 1-7.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que os hebreus optaram pela monarquia para diminuir as divisões internas entre eles e ganhar força para enfrentar seus vizinhos durante a disputa pela Palestina.

+ATIVIDADES

Realize uma pesquisa sobre a menorá. Em seguida, responda ao que se pede.

1. Descreva, com suas próprias palavras, o objeto pesquisado.

2. Com que finalidade esse objeto teria sido criado?

Respostas:

1. A menorá é o candelabro de sete braços, um dos principais símbolos da fé judaica.

2. Os significados atribuídos a esse símbolo e as explicações para sua origem são variados. Segundo autores antigos, dentre os quais podemos destacar o historiador judeu Flávio Josefo (37-100) e o filósofo Fílon de Alexandria (30 a.C.-45 d.C.), também judeu, os sete braços representariam a Lua, o Sol e cinco planetas: Saturno, Marte, Mercúrio, Júpiter e Vênus. Cada um dos braços representaria também um dia da semana. Os sete braços estão também associados ao momento da criação, pois o primeiro versículo do Gênesis, no seu texto original, também é formado de sete palavras, cuja tradução é: "No princípio, Deus criou os céus e a terra". As luzes que são acesas no candelabro também evocam a criação ("Deus disse: 'Faça-se a luz'. E fez-se a luz"). A menorá é também o brasão do Estado de Israel, proclamado em 1948. Entre os judeus, a menorá é usada tanto nas paredes das sinagogas quanto nos monumentos funerários e nas residências familiares.

TEXTO DE APOIO

Na Palestina e em todo o Levante os templos sempre tiveram um papel nitidamente cultual. "Casas" dos vários deuses citadinos, destinadas, portanto à sua habitação, os templos tinham uma dimensão reduzida, uma estrutura arquitetônica simples (na sequência, vestíbulo, sala, sacelo), e sobretudo não eram circundados por anexos (armazéns, lojas, arquivos, habitações do clero), que eram habituais no Egito ou na Mesopotâmia ou também na Anatólia, e que naquelas regiões faziam do templo um centro de redistribuição, célula básica para a economia do país.

Não há razão para duvidar que Salomão tivesse construído em Jerusalém um templo de Yahweh. Esse empreendimento de construção deve antes ter constituído a base mesma, originária e autêntica, de sua fama de rei-modelo, [...]. Podiam existir uma ou mais inscrições do rei justo e sábio para celebrar a memoranda construção, inscrições que ficaram à vista por séculos. O templo, devidamente ornamentado, conheceu depois todas as travessias que normalmente marcam a vida de um santuário: tesouro e alfaias depredados ou utilizados na necessidade, mas depois reconstruídos com as ofertas do rei e da população, estruturas de construção restauradas em função da normal degradação ou depois de destruições ocasionais, mas também modificadas em conexão com as mutáveis orientações do culto: capelas e altares.

A destruição de 587 foi descrita como radical e tal deve ter sido nos limites das tecnologias destrutivas do tempo: saqueado e queimado, o edifício ficou descoberto e com as paredes parcialmente destruídas. Permaneceu, contudo, como lugar sagrado para os sobreviventes: também a cidade tinha sido destruída por inteiro (muros, palácio, até casas particulares), mas continuará habitada por *squatters* que procuravam remediar do melhor modo possível as ruínas. Uma referência de Jeremias (41,5) mostra que ali se desenvolviam atividades cultuais também no período caldeu tão notórias que atraíam um afluxo de fiéis [...]

LIVERANI, Mario. **Para além da Bíblia**: história antiga de Israel. São Paulo: Paulus, 2008. p. 394-400.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

História e Ética: os profetas

Os profetas são tidos como mensageiros de Deus, encarregados de transmitir as mensagens divinas e capazes de fazer previsões, as chamadas profecias.

Vivendo no século VIII a.C., os profetas sentiam a opressão dos reis sobre o povo e percebiam que o luxo dos poderosos contrastava com a pobreza de camponeses e pastores. Dois deles, Amós e Isaías, se destacam por sua preocupação com a justiça social. Veja o que diz Isaías:

[...] tirai a maldade de vossos atos de diante dos meus olhos; cessai de fazer mal.

Aprendei a fazer bem; procurai o que é justo; ajudai o oprimido; fazei justiça ao órfão; tratai da causa das viúvas.

ISAÍAS 1: 16-17. *In*: BÍBLIA *on-line*. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/is/1. Acesso em: 12 ago. 2022.

CELLI07/SHUTTERSTOCK.COM

▲ **Isaías**, obra de Aleijadinho, c. 1805. Congonhas do Campo (MG), 2017.

GTW/SHUTTERSTOCK.COM

▲ **Amós**, obra do artista mineiro Aleijadinho (1738-1814), c. 1805. Congonhas do Campo (MG), 2010.

a) Para você, o que é "fazer o bem"? **a)** Resposta pessoal.

b) Você se considera uma pessoa justa? **b)** Resposta pessoal.

ENCAMINHAMENTO

Para refletir. b) A ideia da atividade é trabalhar valores e estimular a capacidade argumentativa dos estudantes.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** a seção é uma oportunidade para realizar um trabalho com o tema **educação em direitos humanos**.

A seção quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 4**.

A divisão dos hebreus

A morte de Salomão em 930 a.C. foi sucedida por uma crescente insatisfação com os altos impostos e por disputas políticas entre os próprios hebreus. Isso acabou levando à divisão do reino em **Reino de Israel**, situado ao norte e formado por dez tribos, com capital em Siquém (depois mudada para Samaria); e **Reino de Judá**, localizado ao sul e composto por duas tribos, com capital em Jerusalém.

Divididos, os hebreus não resistiram aos seus poderosos vizinhos. O Reino de Judá conseguiu sobreviver até 587 a.C., quando foi dominado pelos babilônios, que levaram os hebreus como prisioneiros para a Babilônia. Na **Bíblia**, esse episódio foi chamado de **Cativeiro da Babilônia** e é visto como um castigo de Deus, por causa da corrupção e da ganância dos líderes hebreus.

Esse cativeiro dos hebreus durou até 539 a.C., quando os **persas** conquistaram a Babilônia e permitiram a volta dos hebreus. Posteriormente, os hebreus foram dominados por outros povos, inclusive os romanos.

Os judeus se revoltaram contra a dominação romana por duas vezes. A primeira revolta durou de 66 a 70 d.C. e a segunda, de 132 a 135 d.C. Nessas duas ocasiões, foram duramente reprimidos pelos romanos. Diante disso, os judeus se dispersaram pelo mundo, episódio conhecido como **Diáspora judaica**.

Reinos de Israel e Judá

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2001. p. 8.

Persa: povo que habitava o leste da Mesopotâmia.

O judaísmo

Mesmo dispersos, os judeus mantiveram-se em comunidades, fiéis aos seus hábitos e suas tradições. Eles passaram a se reunir em **sinagogas**, locais de oração, de culto e de convívio comunitário. Enquanto a maioria dos povos da Antiguidade acreditava na existência de vários deuses sendo, portanto, politeístas, os hebreus desenvolveram o monoteísmo ético. Veja como um historiador explica esse conceito:

> [...] Monoteísmo [...] é a crença na existência de apenas um deus, não sendo os outros [...] senão falsos deuses. Já o monoteísmo ético é a crença em um deus único, que dita normas de comportamento e exige uma conduta ética por parte de seus seguidores.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. 15. ed. São Paulo: Atual, 2001. (Discutindo a História, p. 91).

ENCAMINHAMENTO

- Informar que o nome Salomão significa paz, do hebraico *shelomoh.*

A leitura do mapa pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

Imagens em movimento

Reportagem sobre a inauguração do Museu judaico na cidade de São Paulo.

- ANTIGA Sinagoga é transformada em Museu Judaico em SP. 2021. Vídeo (2min21s). Publicado pelo canal Jornalismo TV Cultura. Disponível em: https://youtu.be/JaZkO-hdzFk. Acesso em: 17 ago. 2022.

Vídeo sobre o uso do kipá.

- POR QUE judeus usam kipá? 2021. Vídeo (8min19s). Publicado pelo canal Brasileiros de raízes judaicas. Disponível em: https://youtu.be/-EgKF1QujHM. Acesso em: 17 ago. 2022.

Reportagem do **Jornal da Gazeta** sobre a Pessach, a Páscoa judaica.

- COMEÇA festa do Pessach, a Páscoa judaica. 2017. Vídeo (2min43s). Publicado pelo canal Jornal da Gazeta. Disponível em: https://youtu.be/aD2ldLQnJ9s. Acesso em: 17 ago. 2022.

TEXTOS DE APOIO

[...] o Judaísmo tem ultrapassado a definição religiosa, tomando conotação étnica ao longo do tempo. Nesse sentido, os judeus se identificam como grupo a partir de sua origem comum, baseada na religião e na história, sem necessariamente a prática dos princípios religiosos. Nesse contexto, são dois os momentos que definem a identidade judaica: o exílio e a diáspora. Fenômenos históricos concretos, o exílio e a diáspora são elementos constitutivos do próprio modo de vida judeu. Historicamente, o exílio dos hebreus na Babilônia, depois de conquistados por Nabucodonosor e desterrados da Judeia, influenciou muito o modo de vida judaico. A convivência com os babilônicos trouxe frutos para os judeus, e muitos deles preferiram não voltar para a Palestina, mantendo casas comerciais abertas em Babilônia.

Já a diáspora hebraica se deu em 70 d.C., após a destruição do Templo de Jerusalém pelos romanos. Tal acontecimento esteve relacionado à resistência cultural dos judeus, que dificultava o domínio romano e promovia rebeliões. Em 135 d.C. explodiu mais uma revolta em Jerusalém, sufocada pelo imperador Adriano. Para reprimir essa revolta, os romanos desterraram os judeus, espalhando-os pelo Império. Daí em diante, os judeus se disseminaram por todo o mundo mediterrânico, para as terras da antiga Mesopotâmia, para a Pérsia e para a Península Árabe, criando importantes comunidades judaicas por todo o mundo antigo.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 248.

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que os judeus, assim como outros povos, possuem sua cultura e tradição e celebram datas especiais, como forma de manter viva sua história e memória coletiva.
- Informar que a Páscoa judaica celebra a libertação do povo hebreu da escravidão no Egito.
- Comentar que a Páscoa judaica dura oito dias.

Professor, pode-se iniciar uma aula dialogada usando como premissa a questão do arrependimento. Alguns questionamentos podem ser feitos: você já disse algo de que se arrependeu? Tomou alguma atitude de que se arrependeu? Magoou alguém?

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 9**.

TEXTOS DE APOIO

Sobre o, Yom Kippur, leia o que se diz.

É o dia de arrependimento para todos, para o indivíduo e para a comunidade; é o tempo do perdão para Israel. Por isso todos são obrigados a se arrepender e a confessar os erros em Yom Kipur.

O SIGNIFICADO de Yom Kippur. **Consulado Geral de Israel em São Paulo**. São Paulo, 25 set. 2012. Disponível em: https://embassies.gov.il/sao-paulo/NewsAndEvents/Pages/O-significado-de-Yom-Kippur.aspx. Acesso em: 17 ago. 2022.

As festividades de fundo religioso auxiliam a construção e manutenção da memória que une pessoas de diversas origens e nações sob um mesmo credo. A exemplo disso, um dos motivos centrais de memória e reflexão, que marcam a comemoração de um dos principais eventos do calendário judeu, é o chamado Pessach, ou a Páscoa judaica, que celebra a saída dos hebreus do cativeiro egípcio, a aliança com Deus e a fundação do povo de Israel.

Os hebreus acreditavam também que Deus os escolheu para servir de exemplo à humanidade e lhes revelou sua lei por meio da **Torá** (livro sagrado). Essa religião criada pelos hebreus e praticada por seus descendentes (os judeus) é chamada de judaísmo.

O judaísmo influencia diretamente o dia a dia dos seus seguidores. Exemplos disso são o uso do quipá (um gorro que cobre a cabeça em reconhecimento da presença divina) e a realização de cerimônias como a Bar Mitzvá, que marca a iniciação dos meninos na leitura da **Torá**, e a Bat Mitzvá, cerimônia equivalente para as meninas.

AGE FOTOSTOCK/EASYPIX BRASIL

▲ Cerimônia de Bar Mitzvá. Israel, 2015.

OLEKSANDRA BOLOTINA/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Cerimônia de Bat Mitzvá. Michigan (EUA), 2019.

Os judeus também fazem festas para relembrar passagens de sua história e manter vivas a memória e as tradições judaicas. Conheça algumas delas.

Shabat (Dia do Descanso); existe para lembrar o trecho da **Torá** que diz que Deus criou o mundo em seis dias e no sétimo, descansou. O Shabat começa na sexta-feira, com o pôr-do-sol, e termina no início da noite de sábado.

Pessach ou **Páscoa judaica** é uma festa que comemora a libertação dos hebreus que viviam como escravizados no Egito e o retorno deles para a Terra Prometida. Atualmente, essa festa é comemorada por judeus do mundo todo. A comemoração inclui um jantar em que se lê trechos da história dos hebreus e os jovens questionam os adultos sobre o significado da liberdade.

Shavout comemora a entrega da **Torá** a Moisés no Monte Sinai; isso, segundo a **Torá**, ocorreu sete semanas após os hebreus terem deixado o Egito. Daí o Shavout ser conhecido também como Festa das Semanas.

Rosh Hashaná é a comemoração do Ano Novo. A festa inclui reuniões familiares nas quais se come alimentos especiais, como a maçã com mel, a fim de "adoçar" o novo ano.

Yom Kippur (Dia do Perdão) é o dia mais sagrado do calendário judaico. Dia de jejum, orações e arrependimento pelos pecados cometidos. Dia em que se pede perdão pelas promessas feitas a Deus e não cumpridas. O Yom Kippur ocorre dez dias após o Ano Novo.

O judaísmo foi a principal fonte do cristianismo.

O ato de lembrar torna-se imperativo no judaísmo, pois é ele que garante através da perpetuação da memória que os acontecimentos fundamentais e constitutivos para a formação desse grupo (o judaico) e do pacto com Deus não se percam na memória dos filhos de Israel. [...]

Dentro da religião judaica, os relatos bíblicos que embasam a Páscoa são considerados fatos históricos, asserção esta que merece uma consideração mais acurada. Os escritos basilares dessa celebração provêm principalmente de Êxodo e Deuteronômio da Bíblia hebraica, que é uma coleção de livros resultados de um longo processo de desenvolvimento que, milênios antes de Cristo, envolvem [...] a fixação escrita do que era transmitido oralmente entre gerações em uma sociedade sem escrita [...].

BELMAIA, Nathany Andrea Wagenheimer. Do Pessach à Pascha: ressignificação dos significantes da Páscoa judaica pela Páscoa cristã. **Revista Antíteses**, Londrina, v. 10, n. 19, p. 543-564, jan./jun. 2017. p. 545-546, 548.

Os fenícios

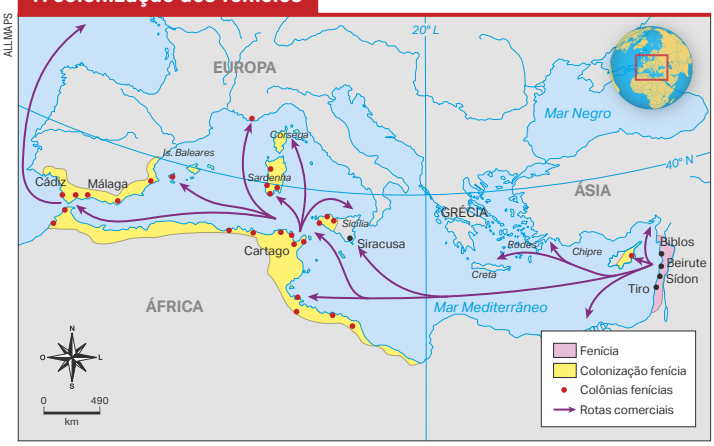
Os **fenícios** viviam em uma estreita faixa de terra situada entre as montanhas do atual Líbano e o Mar Mediterrâneo. Nas áreas férteis do seu território, cortadas por pequenos rios, os fenícios criavam gado e plantavam trigo, videiras, que usavam na produção do vinho, e oliveiras, das quais obtinham azeitonas e o azeite de oliva. Além disso, exploravam o cedro, madeira nobre que usavam na construção de seus navios.

Fenício: palavra derivada do grego *phoinikes*, que significa vermelho-púrpura, uma tonalidade de vermelho bem escura. Os fenícios tingiam seus tecidos com um pigmento vermelho retirado das glândulas de um molusco chamado murex. Esses tecidos fenícios tinham grande aceitação no mundo antigo.

As montanhas da região funcionavam como uma barreira natural que impedia a expansão dos fenícios em direção ao continente. Já a carência de terras férteis e a existência de bons portos naturais estimularam os fenícios a se dedicarem, desde cedo, à navegação e ao comércio marítimo. Aos poucos, desenvolveram intenso comércio com outros povos. Eles comercializavam tanto aquilo que produziam, como azeite, cereais, toras de cedro, joias e tecidos de algodão, quanto produtos de outros povos, como o papiro, que eles compravam dos egípcios e vendiam para os gregos.

Por volta de 1400 a.C., os fenícios controlavam boa parte do comércio pelo Mediterrâneo. Observe o mapa.

A colonização dos fenícios



Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. **Atlas histórico mundial**. Madri: Istmo, 1983. p. 38.

▲ Observe as colônias fenícias no mapa; várias delas, como Chipre, Sicília, Cádiz e, especialmente, Cartago, alcançaram grande prosperidade. Além de manter intenso comércio com suas colônias, os fenícios circulavam por todo o Mar Mediterrâneo e também pelo Oceano Atlântico.

Dialogando

a) Que país ou países atuais ocupam o território da antiga Fenícia?

b) Em que região os fenícios fundaram o maior número de colônias?

a) O Líbano e uma pequena parte da Síria.

b) Norte da África.

ENCAMINHAMENTO

- Apresentar aspectos do povo fenício e os seus meios de sobrevivência.
- Evidenciar a importância do comércio para o povo fenício.
- Pedir aos estudantes para observarem o mapa, com especial atenção aos territórios colonizados pelos fenícios e as rotas comerciais.
- Destacar a importância do Mar Mediterrâneo e do oceano Atlântico para o comércio fenício.

A leitura do mapa pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

Arado, Biblos, Berito, Sarepta, Sídon e Tiro são as maiores cidades fenícias conhecidas. Apesar de haver acordos entre elas, e de que, em certos momentos, uma dentre elas prevalece, essas cidades são organizadas autonomamente [...]. Atualmente, a percepção que temos com relação aos fenícios é que eles compõem um grupo semítico habitando a costa sírio-palestina há séculos, em suas cidades-Estado, o qual, diante da reorganização geopolítica que ocorre no Mediterrâneo oriental no século XII a.C., vê-se momentaneamente livre de pressões de poderes externos, como o egípcio e o assírio, e então, livre dessas amarras, esse grupo se reorganiza mantendo uma tradição cultural milenar. Ou seja, diante da novidade dos elementos populacionais recém-chegados, os fenícios vão procurar se fechar e manter o substrato cultural semítico já existente [...].

Com o passar dos anos, geográfica e politicamente constritos pelas forças sociais que se reorganizam, como é o caso dos assírios, os fenícios realizam a única saída possível, para o mar, e se lançam em um longo processo de colonização/expansão em direção ao Ocidente.

Durante décadas, os estudiosos trabalharam esse processo subdividindo-o em dois momentos: o primeiro, pré-colonial, e o segundo, colonial [...]. Assim, pré-colonização foi definida como visitas frequentes a novos territórios, iniciando-se um conjunto de contatos e trocas com as populações nativas, mas, e esta é uma questão importante, com o intuito de posteriormente realizar uma implantação colonial. Já colonização se definiu como a formação de assentamentos estáveis, cujos objetivos poderiam ser expansionistas, e, não podemos esquecer, a ideia de colonização pressupõe a ideia de uma metrópole organizadora desse processo.

PASSOS, Maria Cristina Nicolau Kormikiari. Fenícios pelo Mediterrâneo: formas de contato diversificadas. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. 15, n. 29, p. 173-185, 2018. p. 176-177.

TEXTOS DE APOIO

Biblos, no estado atual das pesquisas arqueológicas, é identificado como o assentamento mais antigo dentre as posteriores cidades-Estado fenícias [...].

A primeira referência que possuímos em relação à monarquia na Biblos fenícia aparece no relato, datado do século XI a.C. e contido em um papiro egípcio [...].

[...] Tiro, em sendo um típico assentamento fenício, possuía uma cidade alta (fortificada), no caso, localizada na ilha, e uma cidade baixa se estendendo pela hinterlândia, no continente. Os limites das cidades fenícias eram marcados pelo mundo dos mortos, pelas necrópoles. [...] Tiro seria, pois, composta por duas áreas, a ilhota próxima à costa e o território se estendendo pelo continente. No lado leste da ilhota haveria uma esplanada, denominada *evrychoros*, local do mercado, das trocas.

KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau. A realeza fenícia: um rei *primus inter pares*. **Revista Caminhando**, São Paulo, v. 26, p. 1-30, jan./dez. 2021. p. 7, 11.

[...] Os comerciantes eram alfabetizados e empregavam uma escrita simples, linear, que era fácil de aprender e rápida de escrever, ancestral dos alfabetos mais modernos (no sentido estrito do termo: uma escrita com aproximadamente uma letra para cada som). [...] Na escrita fenícia, um sinal para uma casa representa "b" porque a palavra para casa, *bet*, começa com "b". Muitas, mas não todas elas, das 22 letras fenícias, começando com *'aleph*, o "boi", originaram-se dessa mesma forma. O segredo do sucesso reside na total exclusão de vogais, que foram introduzidas apenas pelos gregos. [...] O ponto importante não é se os fenícios inventaram o alfabeto a partir do nada (uma escrita anterior usada no Sinai pode ter fornecido algumas letras), mas o fato de que difundiram o alfabeto pelo Mediterrâneo [...].

ABULAFIA, David. **O grande mar**: uma história humana do Mediterrâneo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. *E-book*. p. 111.

Artesanato

Os fenícios se destacaram também como artesãos, confeccionando tecidos, joias, perfumes e artefatos de pedra, marfim, metal e de cerâmica (como os vasos desta página). Além disso, foram, provavelmente, os inventores do vidro transparente. Muitas de suas obras de artesanato, como tecidos de várias cores e estátuas de madeira, não resistiram à ação do tempo. Artefatos fenícios de materiais mais resistentes, achados nos sítios arqueológicos da cidade de Ugarit, na Síria, vêm alargando nossa visão da arte e da história fenícia.

BRIDGEMAN/FOTOARENA

BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Vasos fenícios em cerâmica, século V a.C.

As cidades fenícias

Os fenícios nunca formaram um Estado unificado. As cidades fenícias eram independentes entre si. Isso é, cada uma delas possuía o próprio governo, composto por um rei e um conselho formado, geralmente, por ricos comerciantes e construtores de navios. As principais cidades fenícias – Ugarit, Biblos, Beritos, Sidon e Tiro – disputavam entre si e com seus poderosos vizinhos o controle das principais rotas de comércio.

Entre 1400 e 700 a.C., as cidades fenícias prosperaram, inicialmente sob a liderança de **Biblos**; depois, de **Sídon** e, mais tarde, de **Tiro**. Os mercadores de Biblos trocavam cedro por papiro com os egípcios. Mais tarde, a palavra "biblos", que era como os gregos chamavam o papiro, passou a significar livro.

DIPLOMEDIA/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Vista aérea de Beirute (Líbano), 2018. Na Antiguidade, aí se localizava a cidade fenícia de Beritos.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar a estrutura sociopolítica das cidades-Estado fenícias.
- Trabalhar as imagens dos alfabetos, pedindo aos estudantes para relatarem as diferenças e semelhanças observadas.

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 9**.

O alfabeto fenício

GETULIO DELPHIN

▲ No primeiro friso, vemos caracteres do alfabeto fenício copiados de uma placa de argila do século V a.C., encontrada na Ilha de Sardenha, atual Itália; no segundo e terceiro frisos, os caracteres do alfabeto grego e o correspondente de cada um deles no alfabeto latino.

A necessidade de facilitar o comércio e agilizar a comunicação com outros povos levou os fenícios a desenvolverem um alfabeto em que cada sinal corresponde a um som, e não a uma ideia ou objeto. Ele possuía 22 letras, todas elas consoantes. Os gregos acrescentaram a elas as vogais. Assim, o alfabeto fenício serviu de base para o grego, que deu origem ao latino, no qual se baseia nosso alfabeto.

Localizadas em uma área de intensa circulação de povos, entre a Ásia, a África e a Europa, as cidades fenícias foram invadidas e conquistadas por impérios como o egípcio, o persa, o macedônico e o romano. Em 64 a.C., com a conquista das cidades fenícias por Roma, chegava ao fim a história política dos fenícios, mas suas contribuições para a história da humanidade (como o alfabeto desenvolvido por eles, que significou uma verdadeira revolução nas comunicações) continuam presentes em nossas vidas.

FERNANDO FAVORETTO/ CRIAR IMAGEM

▲ Adolescentes brasileiros, sentados de costas um para o outro, trocando mensagens pelo celular em 2014.

Dialogando

a) Nos dias atuais, muitos internautas usam uma linguagem com abreviaturas como "vc" em vez de "você " e com ícones (emojis) para expressar sentimentos. Por que será que eles usam essa linguagem?

b) Você usa essa linguagem para falar com seus amigos? **b)** Resposta pessoal.

c) Você se comunica tão bem por meio da língua culta (aquela que aprendemos na escola) quanto por meio da que você usa para enviar uma mensagem pelo celular? **c)** Resposta pessoal.

a) Para atender à necessidade de rapidez e agilidade, que são muito importantes na comunicação pela internet.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que a língua é viva, está sempre em movimento; e que é usada em diferentes contextos e ambientes, o que permite que ela adquira novas formas, abrindo um leque de possibilidades.
- Apresentar o povo persa e explicar a formação de seu Império.

Dialogando. Criar um debate sobre o uso do internetês e da norma culta. Falar sobre a importância do uso da língua culta na vida em sociedade, sobretudo no mundo do trabalho. A seção pode contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1** e **4**.

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

A terminologia da palavra "império" tem origem romana, cuja criação e aplicação são posteriores aos antigos persas [...]. À luz da época de Ciro, o Grande, a terminologia empregada para designar tamanha aglutinação de territórios provem do aramaico "*khasa*", significando reino. Como os aquemênidas tinham grande apego a sua religião politeísta – zoroastrismo/masdeísmo –, o significado de "*khasa*" estava vinculado a "rei deste mundo". Destarte, tanto "reino" quanto "rei deste mundo" faziam referência ao conjunto de todos os pequenos, médios e grandes reinos e povos submetidos às ordens do Grande Rei persa.

As origens do Império Persa começam a datar pelo ano 1000 a.C., quando grupos nômades indo-europeus arianos vieram da região da atual Rússia meriodinal até o Planalto Iraniano. De lá, os medos ocuparam inicialmente a região nordeste, próximo ao Mar Cáspio, enquanto os persas dirigiram-se rumo ao sudoeste, em contato com os rios que desaguam no Golfo Pérsico. [...]

Cansados da dominação meda devido à exploração de Ciaxáres e de seu filho Astíages, um homem persa rebelou-se contra este sistema. Ciro, coroado mais tardiamente com o aposto de "o Grande" (559 a.C.-530 a.C.), cuja ascendência em parte possui sangue real medo, fez um levante e derrotou Astíages. A consequência disso foi a unificação do império medo com a região da Pérsia, em 550 a.C., data da real criação do império, em rápida expansão militar rumo à anexação de seus vizinhos e para regiões ainda mais distantes. [...] Ao total, o Império Persa correspondia das margens orientais do Mar Mediterrâneo até às margens do rio Indo, na Índia.

Ciro ficou conhecido por ser "tolerante" com os povos conquistados, respeitando os seus costumes, tradições, culturas e religião, fornecendo subsídios inclusive para a construção de templos. [...]

CORTEZ, Gabriel Cavalcante. O antigo sistema das satrápias do primeiro Império Persa e sua correlação com o atual sistema federalista brasileiro. **Revista da Procuradoria-Geral do Município de Londrina**, Londrina, v. 6, p. 115-130, 2017. p. 116-117.

ENCAMINHAMENTO

- Propor a leitura do mapa, de modo que os estudantes compreendam a extensão do domínio do Império Persa.
- Pedir aos alunos que se atentem à legenda interna do mapa, para que compreendam a ordem cronológica das conquistas territoriais do Império Persa e seus respectivos líderes.

A leitura do mapa pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

Os persas

A Pérsia situava-se no Planalto do Irã, região montanhosa e com poucas planícies. Ali, a partir do segundo milênio, estabeleceram-se diversos povos, entre os quais os medos e os persas. Durante muito tempo, os persas foram dominados pelos medos. Mas, por volta de 550 a.C., um príncipe persa, de nome Ciro, liderou uma rebelião vitoriosa e, depois de dominar os povos da região, fundou o Império Persa.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

▲ Fotografia atual de relevo da escadaria do Palácio de Apadana (c. 515 a.C.) em Persépolis (Irã).

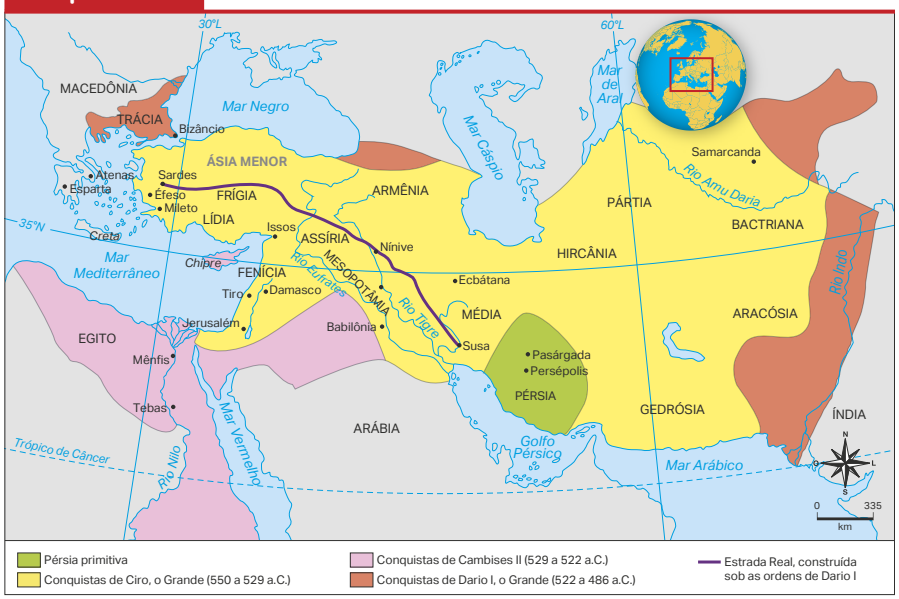
PETER HORREE/ALAMY/FOTOARENA

▲ Joia persa em formato de cabeça de leão de ouro, 600-500 a.C.

Visando à conquista de riquezas e povos, o rei Ciro organizou um poderoso exército com o qual expandiu as fronteiras do Império em várias direções. Seus sucessores, Cambises e Dario, comandaram novas conquistas, e assim, o Império Persa passou a abranger uma área gigantesca que ia do vale do Rio Nilo, no Egito, até o vale do Rio Indo, na Índia.

Observe o mapa.

O Império Persa



ALLMAPS

Fonte: KINDERSLEY, Dorling. **World History Atlas**. Londres: DK Publishing, 2005.

▲ Sessenta e quatro anos após o início da sua expansão, o Império Persa chegou à sua extensão máxima, abrigando muitos povos com diferentes línguas, hábitos e religiões.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir.

Cilindro de Ciro II

Primeira Declaração dos Direitos Humanos, contêm uma declaração do rei persa (antigo Irã) Ciro II depois de sua conquista da Babilônia em 539 a.C. Foi descoberto em 1879 e a ONU o traduziu em 1971 a todos seus idiomas oficiais.

CILINDRO de Ciro. **Direitos Humanos na Internet**. [*S. l.*], c1995-2022. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/cilindro/index.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

Em dupla. Pesquisem sobre o Cilindro de Ciro II. Gravem um áudio de até 1 minuto sobre se ele pode, de fato, ser considerado como a Primeira Declaração dos Direitos Humanos.

Sugestão de *sites* para pesquisa.

- HISTÓRIA dos direitos humanos. **Ciar UFG**. Goiânia, c2022. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonio-direitos-culturais-e-cidadania/edicao1/cnt/modulo3/1-1.html.
- ÍNTEGRA da Declaração Universal dos Direitos Humanos. **JusBrasil**. Brasília, DF, 9 dez. 2008. Disponível em: https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/362108/integra-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acessos em: 17 ago. 2022.

Professor, a atividade pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 5**.

Administração do império

Para melhorar a organização do império, Dario I o manteve dividido em províncias chamadas **satrápias**; e, para administrá-las, nomeou funcionários de sua confiança, os **sátrapas**. Esses funcionários, por sua vez, eram vigiados de perto por inspetores, conhecidos como "olhos e ouvidos do rei".

Os persas permitiam que os povos dominados mantivessem seus costumes e sua religião, mas exigiam que eles servissem no exército persa e pagassem pesados impostos.

A fim de facilitar a comunicação, o comércio e o deslocamento do exército persa no interior do império, Dario I mandou construir um eficiente sistema de correios e uma rede de estradas. A principal delas era a Estrada Real, que ligava Susa a Sardes, e tinha cerca de 2 600 km de extensão. Para percorrê-la, os corredores reais levavam oito dias a cavalo, sendo cada um deles responsável por um trecho da estrada.

O imperador Dario I mandou também cunhar uma moeda única, o que facilitou enormemente o comércio entre todos os povos sob seu domínio. Entre as muitas mercadorias comercializadas no império havia magníficas peças de artesanato em ouro, prata e pedras preciosas feitas pelos artesãos persas.

TAMASHAGAH E POOL (MONEY MUSEUM), TEHRAN, IRÃ. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Dario I representado como um arqueiro real em moeda de ouro de 550 a.C.-330 a.C.

A religião persa

Os persas tinham uma religião antiga que foi reformada por Zoroastro (628-551 a.C.), também chamado de Zaratustra. Para o **zoroastrismo**, o Universo é palco de uma luta permanente entre bem e mal, verdade e mentira. Por isso se diz que o zoroastrismo é dualista. Sua doutrina está contida no livro sagrado **Avesta**.

Nessa religião, há um deus supremo, Ahura Mazda, que representa o bem, a luz e é o criador de todas as coisas boas; seu maior adversário é Arimã, que representa o mal, a destruição, as trevas. O zoroastrismo acredita no julgamento dos mortos e na vida eterna para os justos.

Dialogando

Sabendo-se que a Estrada Real possuía 2 600 km de extensão e que os corredores reais a percorriam a cavalo em oito dias, pergunta-se: quantos quilômetros eram percorridos, em média, por dia?

325 quilômetros.

Dialogando. Professor, comentar que as caravanas de comerciantes levavam noventa dias para fazer o mesmo trajeto.

TEXTO DE APOIO

As finalidades das satrápias eram diversas: a) disfarçar a dependência e dominação econômica perante às populações conquistadas; b) esmiuçar e melhor aplicar as leis dos medos-persas aos núcleos regionais, distantes do olhar do Poder Central do imperador; c) efetivar o controle sobre as regiões anexadas. Ademais, o controle das unidades administrativas do império aquemênida passou a ser transmitido por hereditariedade [...]

Era delegado ao sátrapa a função de melhor organizar, explorar e efetivar a atividade econômica mais lucrativa da região, bem ainda receber a tributação oriunda dos súditos, fossem eles reinos distantes sucumbidos ao "pacto da vassalagem" para continuarem reinando, fossem os próprios vencidos, cuja finalidade era de apaziguar a população e enfraquecer a memória de que estava dominada. [...] Para coibir o autoritarismo e exercício de poder não outorgado, o imperador acoplou junto ao sátrapa um general de sua confiança com exército em nome próprio e um secretário conhecido como "os olhos e os ouvidos do rei", ambos de sua confiança, com o intuito de fiscalizar o governo local e a ouvir as reclamações dos governados e dos governadores. Ambos também participavam de todas as decisões tomadas na província, juntamente com o corpo burocrático administrativo local. [...]

Com o escopo de fazer circular as informações coletadas pelos "olhos e ouvidos do rei" Dário criou um excelente e eficiente sistema de estradas pavimentadas cuja extensão interligava todo o império. Através de mensageiros reais, casas de monitoramento (pedágios sem a função de cobrar) e pavimentação a todo instante de trechos acidentados, as informações iam e vinham ao conhecimento do monarca persa com muita agilidade e rapidez nunca antes vista e/ou documentada.

CORTEZ, Gabriel Cavalcante. O antigo sistema das satrápias do primeiro Império Persa e sua correlação com o atual sistema federalista brasileiro. **Revista da Procuradoria-Geral do Município de Londrina**, Londrina, v. 6, p. 115-130, 2017. p. 119-120.

ENCAMINHAMENTO

1. c) A questão possibilita o debate sobre valores como generosidade e justiça. A atividade pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 9**.

Imagens em movimento

Reportagem sobre a primeira Sinagoga das Américas.

- SINAGOGA Kahal Zur Israel. Vídeo (5min2s). Publicado por Bahia WS. Disponível em: https://www.bahia.ws/sinagoga-kahal-zur-israel-recife/#fvp_696,4m59s. Acesso em: 17 ago. 2022.

+ATIVIDADES

O texto a seguir é atribuído ao profeta Amós. Leia-o com atenção.

Portanto, já que explorais o pobre e lhe exigis tributo de trigo, edificareis casas de pedra, porém não habitareis nelas; plantareis as mais excelentes vinhas, porém não bebereis do seu vinho. Porque eu conheço [...] os vossos graves pecados: atacais o justo, aceitais subornos e rejeitais os pobres à sua porta. [...] Buscai o bem, e não o mal, para que vivais, e o Senhor Deus dos exércitos estará convosco [...].

(AMÓS 5: 11-14)

a) Localize e copie em seu caderno o trecho do texto em que são prometidos castigos aos que exploram o pobre.

b) Em dupla. Debatam e opinem. Nos dias atuais, há pessoas que aceitam subornos? O que você pensa disso?

Respostas:

a) "edificareis casas de pedra, porém não habitareis nelas; plantareis as mais excelentes vinhas, porém não bebereis do seu vinho".

b) Resposta pessoal. **Professor**, comentar que em vários países do mundo, inclusive no Brasil, são frequentes os casos de suborno envolvendo políticos.

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

▲ Leitura da Torá em Nova York (EUA), 2015.

1 Leia o texto a seguir com atenção.

Torá **1. b)** São quatro tipos: o homem comum, o excêntrico, o malvado e o santo.

Os cinco primeiros livros da Bíblia constituem a Torá, ou Pentateuco; aí lemos a história da criação do mundo e a dos dez mandamentos que Deus entregou a Moisés, base da ética judaica. Ao longo dos séculos, surgiram muitos comentários sobre a Torá, os quais foram reunidos no Talmud – obra que transmite lições de maneira sintética e curiosa. Por exemplo: "Há quatro tipos de homens. O vulgar diz: o que é meu é meu; o que é teu é teu. O excêntrico diz: o que é meu é teu, o que é teu é meu. O malvado diz: o que é meu é meu, o que é teu também é meu. O santo diz: o que é teu é teu, o que é meu é teu também".

Vulgar: no texto, "homem vulgar" está como sinônimo de homem comum.

SCLIAR, Moacyr. **ABC do mundo judaico**. São Paulo: Edições SM, 2007. p. 39.

a) Avalie as afirmativas a seguir e, em seu caderno, indique as **corretas**. **1. a)** Alternativas **I** e **II**.

I. A **Torá** é o livro sagrado do judaísmo e corresponde ao Pentateuco, na **Bíblia**.

II. Na **Torá** pode-se ler uma versão religiosa da criação do mundo.

III. A **Torá** é a única fonte para o estudo dos hebreus.

IV. A **Torá** é tão importante para os hebreus que, no judaísmo, há uma festa chamada Yom Kippur.

b) De acordo com o Talmud, quais e quantos são os tipos de homens existentes?

c) Com qual dos quatro tipos você se identifica? Justifique. **1. c)** Resposta pessoal.

2 Com base na história dos hebreus, associe as palavras em destaque com suas respectivas definições. **2. a)** Profetas; **b)** Reis; **c)** Juízes; **d)** Patriarcas; **e)** Filisteus.

Juízes • Filisteus • Patriarcas • Profetas • Reis

a) Homens vistos como mensageiros de Deus.

b) Líderes de todas as tribos hebraicas.

c) Chefes políticos, militares e religiosos.

d) Chefes de famílias que lideravam as comunidades hebraicas.

e) Habitantes do litoral sul da Palestina.

3 Após serem duramente reprimidos pelos romanos, os judeus se dispersaram pelo mundo (diáspora). Mesmo dispersos, os judeus se mantiveram fiéis às suas tradições e passaram a se reunir em sinagogas.

a) O que é uma sinagoga? **3. a)** Local de culto, oração e reunião da comunidade judaica.

b) Quando os judeus começaram a construí-las? **3. b)** Durante a diáspora.

c) Existe alguma sinagoga em sua cidade? Se sim, qual? **3. c)** Resposta pessoal.

4 Observe dois objetos da cultura material do povo fenício. Escreva um pequeno texto histórico sobre os fenícios relacionando os elementos representados nas imagens.

4. Resposta pessoal.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

▲ Relevo do século I a.C. representando barco fenício.

BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Peça de 900 a.C. encontrada na Itália com escrita utilizando caracteres do alfabeto fenício.

5 O texto a seguir é parte de uma descrição do comércio no porto fenício de Tiro, feita por Ezequiel, profeta bíblico, que teria vivido por volta dos séculos VII-VI a.C. Leia-o com atenção e, em seguida, responda às questões.

Javan (Jônia, na Ásia Menor) negociava contigo, dando-te em troca escravos e utensílios de bronze e ferro forjado. A Síria fornecia [...] púrpura, bordados, linho fino, coral e rubis.

Judá e Israel permutavam contigo trigo, pastelaria, mel, azeite e bálsamo. Damasco fornecia-te vinho e lã branca.

Os príncipes árabes negociavam cordeiros, carneiros e bodes. Os negociantes de Saba (na Arábia) proviam os teus mercados de todas as espécies de perfumes raros, pedras preciosas e ouro.

Pelo comércio das mercadorias, que saíam para além dos mares, fartavas povos numerosos; pela grandeza do teu comércio, enriquecias os reis da terra.

ISAAC, Jules; ALBA, André. **Oriente e Grécia**. São Paulo: Mestre Jou, 1964. p. 105.

a) Segundo o texto, com quais territórios os fenícios negociavam? **5. a)** Jônia, Judá, Israel e Arábia.

b) Qual era a principal via de comércio usada pelos fenícios? **5. b)** O Mar Mediterrâneo.

c) Com base na descrição de Ezequiel, o que podemos aprender a respeito do comércio feito pelos fenícios? Use suas palavras. **5. c)** Que os fenícios negociavam produtos diversos e com diferentes povos do mundo antigo.

6 Os fenícios inventaram um alfabeto fonético.

a) Que vantagens isso trouxe para eles? **6. a)** Os fenícios tornaram o ato de escrever mais simples e rápido, facilitando a comunicação e o comércio que mantinham com povos de diferentes regiões.

b) Qual é a importância para a sua vida do ato de saber ler e escrever? **6. b)** Resposta pessoal.

c) Cite algumas dificuldades pelas quais passa uma pessoa analfabeta. **6. c)** Resposta pessoal.

ENCAMINHAMENTO

3. c) Aproveitar o assunto para estimular o conhecimento desse tipo de casa de culto e oração. Pode-se, também, estabelecer comparações com templos de outras religiões.

4. Os alunos podem relacionar a localização da Fenícia (próxima ao mar), o comércio marítimo e a escrita fenícia, utilizada para registrar as suas transações comerciais.

6. c) Sensibilizar o alunado para a questão do analfabetismo com exemplos corriqueiros, como a impossibilidade de ler uma placa na rua, de saber qual ônibus tomar, de ler uma carta de familiares queridos etc. Um filme interessante para se trabalhar a questão do analfabetismo é: CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Brasil: VideoFilmes, 1998. DVD (110 min).

As atividades **4** e **6** contribuem para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI07**.

TEXTO DE APOIO

Em cerca de 1000 a.C., os fenícios, tomando elementos da escrita egípcia e da mesopotâmica, criam sua própria escrita, que não possuía vogais, somente consoantes, cada qual com seu símbolo. Apesar das palavras só serem entendidas no contexto da frase, o sistema fenício apresentava a vantagem de poder ser escrito com rapidez. Por isso, por volta de 600 a.C., os gregos absorveram a escrita fenícia, corrigindo sua maior falha, a falta de vogais, adicionadas por meio de sinais. Com isso, os gregos criaram aquilo que se tornaria o alfabeto utilizado, atualmente, na cultura ocidental.

Uma escrita mais dinâmica favoreceu a divulgação dos pensamentos dos filósofos gregos, os primeiros a empreenderem uma confrontação sistemática de saberes e tradições da existência humana, que acabou por gerar um método de análise e um olhar mais arguto, mais crítico, sobre a concepção do universo. Foram projetadas novas versões e explicações sobre a verdade, que exigiram uma mudança de atitude, descartando a passividade reveladora e se atirando na busca ativa da descoberta, por meio da dúvida, inquiridora e, por isso, geradora do espírito crítico [...].

SANTOS, Rodrigo Maia Theodoro dos; SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Escrita acadêmica e produção de resumo. **Revista Verbum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 77-89, set. 2019. p. 79-80.

7 **Em grupo.** Pesquisem sobre Israel, Líbano e Irã. Procurem em livros, artigos, revistas especializadas e em *sites* confiáveis informações atualizadas, como: **7.** Resposta pessoal.

a) idioma e moeda oficial;

b) principais atividades econômicas;

c) forma de governo;

d) religião da maioria da população;

e) aspectos do cotidiano (habitação, vestuário, alimentação, costumes, festas etc.).

Em seguida, elaborem um jornal-mural sobre esses países, com textos e imagens (mapas, fotografias etc.).

II. Leitura e escrita em História

Vozes do passado

O texto a seguir foi encontrado na sepultura de Dario I, escavada em uma rocha perto de Persépolis. O texto original deve ter sido encomendado pelo governante a um escriba ou sacerdote. Leia-o com atenção e responda ao que se pede.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

▲ Fotografia atual de relevo representando Dario I (séculos VI-V a.C.), localizado nas ruínas de Persépolis, no atual Irã.

1. Um grande deus é Ahura Mazda, que criou este [mundo] excelente que se vê, que deu felicidade ao homem, que concedeu sabedoria e atividade ao Rei Dario.

2. Fala o Rei Dario: por [vontade] de Ahura Mazda [...] do justo sou amigo, do mau não sou amigo. Não é meu desejo que o poderoso cause dano ao fraco. Nem este é meu desejo, que o fraco cause dano ao poderoso.

3. O que é justo: este é o meu desejo. Não sou amigo do homem mentiroso. Não sou impulsivo. [...]. Domino[-me] firmemente.

4. O homem que colabora, segundo a colaboração eu o recompenso. Quem causa dano, segundo o dano eu o puno. Não é meu desejo que um homem cause dano. Nem é meu desejo que alguém que cause dano não seja punido.

5. O que um homem diz contra um [outro] homem não me convence, até que eu ouça o testemunho [jurado] dos dois. [...]

6. Oh, súdito! Tenha claro, com força, o quão grande eu sou, quão grande é a minha habilidade, quão grande é a minha superioridade. [...].

d) "O homem que colabora, segundo a colaboração eu o recompenso. Quem causa dano, segundo o dano eu o puno".

ASHERI, David. **O Estado persa**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 75-77.

a) Quem, segundo Dario, lhe deu a sabedoria e a capacidade que ele possui? **a)** O deus Ahura Mazda.

b) Em nome de quem o rei Dario diz estar falando? **b)** Em nome do deus Ahura.

c) É correto dizer que, nesse trecho, o rei Dario procurou mostrar-se imparcial? **c)** Sim.

d) Selecione e copie um trecho em que Dario se apresenta como um homem justo.

e) Levante uma hipótese: por que Dario faz questão de dizer que tudo o que ele é se deve a Ahura Mazda? **e)** O rei procura justificar seus atos dizendo que foi o deus que o levou a tomar essa ou aquela decisão política.

ENCAMINHAMENTO

7. A atividade visa trabalhar a habilidade de investigar e organizar o resultado da pesquisa de forma coerente. Como fonte de pesquisa, sugere-se o banco de dados sobre os países em: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Países**. Rio de Janeiro: IBGE, c2022. Disponível em: https://paises.ibge.gov.br/#/. Acesso em: 17 ago. 2022.

Vozes do passado

c) Exemplo disso é o trecho em que ele diz: "O que um homem diz contra um [outro] homem não me convence, até que eu ouça o testemunho [jurado] dos dois".

e) Comentar que Dario faz uso da religião para legitimar seu poder.

TEXTO DE APOIO

Com a morte de Cambises, que não deixaria nenhum herdeiro, um golpe de Estado faz subir ao poder Dario, ardiloso sátrapa do império Persa. Seu ideal expansionista e sua visão aumentam significativamente sua popularidade. Nesse momento, as capitais Pasárgada, Ecbátana e Susa simbolizavam a união dos reinos mais fortes: os Persas, os Medos e os Elamitas, respectivamente.

A postura de Dario ao assumir o trono foi enérgica, restaurando a ordem abalada com a morte repentina de Cambises. Entre suas primeiras medidas estava a divisão dos privilégios que cabiam à monarquia e a supressão de inúmeras rebeliões locais.

É sob o reinado de Dario que o Império Persa atinge todo seu esplendor. Heródoto [...] detalhadamente, explica o funcionamento do recolhimento de impostos por Dario, um sistema extremamente bem elaborado que, segundo Cook, seria o responsável por toda a expansão e o processo de solidificação da sociedade persa. [...]

Com um exército de cavaleiros e arqueiros muito bem-organizados, além de um controle poderoso sobre o mar Egeu, os persas dominavam as passagens da Ásia. É durante o império de Dario que as cidades gregas da Jônia (região da atual Turquia) lideradas por Aristágoras, tirano de Mileto, rebelam-se contra o jugo persa, em 499 a.C. [...]

Durante o reinado de Dario, a religião persa também ganha contornos sólidos. O rei passa a intitular-se Ahura Mazda, divindade máxima da cultura pré-zoroatrista que significa "Grande Senhor". Sua preocupação com um culto igualitário, de acordo com Asheri [...], levou à proibição e repreensão de outras formas de divindades e ao desprezo por outros cultos a deuses. Xerxes, ao assumir o poder, daria continuidade à campanha religiosa do pai [...].

A religião persa, no império aquemênida, se dividia em três partes: a religião dos reis, a religião do povo e a religião dos magos. A primeira é a que faz referência a Ahura Mazda. O rei opera graças à divindade criadora do céu e da terra. O povo, basicamente, adorava os elementos naturais: o dia e a noite, a água, o fogo e a terra. Os magos estariam ligados a uma crença muito antiga que remonta a um passado pré-histórico que liga os persas aos indianos.

RODRIGUES, Marco Aurélio. **Nas redes da Áte**: a *hybris* de Xerxes em os persas de Ésquilo. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2011. p. 21-23.

Cruzando fontes

Leia a fonte **1** (texto) e observe a fonte **2**, pintura do artista russo de origem judaica Marc Chagall (1887-1985).

FONTE 1

E os filhos de Israel entraram pelo meio do mar em seco; e as águas foram-lhes como muro à sua direita e à sua esquerda. E os egípcios os seguiram, e entraram atrás deles todos os cavalos do Faraó, os seus carros e os seus cavaleiros, até ao meio do mar. [...] E disse o Senhor a Moisés: Estende a tua mão sobre o mar, para que as águas tornem sobre os egípcios, sobre os seus carros e sobre os seus cavaleiros. Então Moisés estendeu a sua mão sobre o mar, e o mar retornou a sua força ao amanhecer, e os egípcios, ao fugirem, foram de encontro a ele, e o Senhor derrubou os egípcios no meio do mar. Porque as águas, tornando, cobriram os carros e os cavaleiros de todo o exército do Faraó, que os haviam seguido no mar; nenhum deles ficou.

ÊXODO 14: 22-23; 26-28. *In*: BÍBLIA *on-line*. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/ex/14. Acesso em: 12 ago. 2022.

FONTE 2

ALBUM/AKG-IMAGES/FOTOARENA

A travessia do Mar Vermelho, litogravura de Marc Chagall, século XX.

a) Há relação entre a fonte **1** e a fonte **2**? Qual?
b) Como Moisés, o líder dos hebreus, está representado no quadro?
c) Quem está guiando os hebreus através do mar?
d) O que está acontecendo com os hebreus? E com os egípcios?
e) O que o anjo à direita está mostrando aos egípcios?

a) Sim, a imagem (fonte **2**) é uma representação do que está no texto bíblico (fonte **1**)
b) De vestimenta amarela, com a mão esquerda erguida e em tamanho maior que os outros personagens, o que sugere sua condição de líder.
c) Um anjo, que aparece ao fundo e no alto, mostrado também em tamanho maior que os demais personagens.
d) Os hebreus estão conseguindo atravessar o Mar Vermelho, enquanto os egípcios são tragados pelas águas.
e) Um rolo, provavelmente de algum livro sagrado.

TEXTO DE APOIO

Falar de profetas é defrontar-se com uma voz que não se cala [...]. É confrontar com a realidade do enfraquecimento das relações de alteridade e de justiça, tão necessárias para uma sociedade mais igualitária. [...]

Amós é uma dessas vozes que não se calaram. Foi uma voz que identificou os problemas e não se acomodou. [...]

E para ouvir a voz de Amós e falar sobre sua profecia, é preciso revisitar o século VIII a.C. para nos aproximarmos deste período e de um rei que teve muitas conquistas nesse tempo, Jeroboão II (788 a.C.-747 a.C.), mas igualmente propiciou um tempo de muitas desigualdades.

[...] Profetas como Amós não são alto-falantes de escândalos públicos, mas antes 'palavra' de dores do dia a dia. Nesta perspectiva, estudar o profeta Amós é tentar reconstruir o dia a dia da comunidade e a cotidianidade do profeta e de sua profecia. [...]

O profeta Amós proferiu seus oráculos em pleno governo de Jeroboão II (788 a.C.-747 a.C.), cuja liderança é marcada por duas vertentes importantes para a compreensão da história do Norte nesse período: primeiro o progresso na agricultura e segundo um crescimento populacional [...].

Deste modo, Amós vivencia os auspícios de uma sociedade em pleno desenvolvimento e expansionismo, em contraste com as injustiças marcantes desse período. Pois a realidade das pessoas da roça, ao que parece, era exatamente o inverso do que acontecia com as elites: "a gente do campo era convocada a gerar riqueza, com seu suor e sua fome, os produtos e as riquezas necessários para o expansionismo comercial e militar. A realidade do povo era marcada pela dura exploração" [...].

Sobre sua profissão, ainda há muitas discussões a este respeito. Alguns se posicionam dizendo que Amós era um proprietário de um rebanho, ou apenas criador [...]. Fato é que sua mensagem é marcada pela linguagem campesina, grupo que ele defende fervorosamente, bem como bélica, na direção daqueles que são os destinatários de sua mensagem.

[...] a profecia de Amós, como profeta da justiça, impõe ao/à leitor/a à reflexão sobre a organização social e estrutura do Estado, e a marginalização de grupos socialmente frágeis.

[...] Ao proclamar o direito do justo e a equidade para os pobres, Amós denuncia estas estruturas opressoras e causadoras de uma profunda crise social [...].

SANTOS, Suely Xavier dos. Amós: narrativa, memória, cotidiano e profecia! (Anotações exegéticas e arqueológicas em Amós 1-2). **Revista Pistis e Práxis**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 299-317, maio/ago. 2020. p. 300-301, 303,309,316.

OBJETIVOS

- Explicitar a diversidade de povos indígenas na América.
- Questionar o uso do termo "índio".
- Trabalhar as diferenças e semelhanças entre os povos indígenas.
- Trabalhar a noção de centralização e descentralização política na formação dos impérios e cidades-Estado dos povos indígenas.
- Perceber as mudanças provocadas na natureza e na paisagem, com base no sistema produtivo *chinampas*, dos astecas, e nas cidades maias e incas.
- Facilitar ao estudante o contato com elementos da cultura material e da tradição oral das antigas sociedades americanas.

Este capítulo visa colaborar, enfim, para a identificação das mudanças dos espaços territoriais ocupados e dos aportes culturais e científicos dos astecas, maias e incas, além dos povos indígenas brasileiros, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08.

CAPÍTULO 7

POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA

SERGEY URYADNIKOV/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Tecelão inca. Ilha Taquile, Puno (Peru), 2015.

GRANDRIVERPIX+/GETTY IMAGES

▲ Irmãos navajo. Arizona (EUA), 2020.

CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS

▲ Meninas guarani. Bertioga (SP), 2021.

Observe as fotografias das pessoas retratadas nesta página.

1. Como estão vestidas?
2. O que estão fazendo?
3. O que elas têm em comum?
4. Em que são diferentes?
5. O certo é dizer: povo indígena da América ou povos indígenas da América?

1. Em todas as imagens as pessoas estão usando trajes típicos de sua cultura.
2. Trabalhando com tecelagem e posando com a família.
3. O fato de serem ameríndias.
4. Cada uma delas pertence a um povo diferente.
5. Povos indígenas da América.

TEXTO DE APOIO

O trecho a seguir foi extraído de um documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) sobre os povos indígenas na América Latina.

Um dos maiores desafios que a região enfrenta em sua busca pela igualdade é a inclusão dos direitos dos povos indígenas entre as prioridades das políticas. Os desafios são enormes, se considerarmos que na América Latina [...] existem mais de 800 povos indígenas, com uma população próxima de 45 milhões, que se caracterizam por sua ampla diversidade demográfica, social, territorial e política, desde povos em isolamento voluntário até sua presença em grandes assentamentos urbanos. A isto se acrescenta que o crescimento econômico registrado na região é altamente dependente dos recursos naturais e de seus preços internacionais, enquanto se observa uma governança deficiente destes recursos. A reprimarização da economia provocou fortes pressões sobre os territórios dos povos indígenas e desencadeou numerosos conflitos socioambientais ainda não resolvidos.

OS POVOS indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago (Chile): Nações Unidas/CEPAL, 2015. p. 6.

Espaço e diversidade cultural

Não se sabe ao certo qual era a população da América quando Cristóvão Colombo chegou em 1492. Estima-se que, naquela data, a América fosse habitada por cerca de 57 milhões e 300 mil pessoas. Essas pessoas pertenciam a povos diferentes entre si, não só na aparência ou no nome, mas também no modo de viver, falar e pensar. As imagens dos objetos da cultura material de alguns desses povos mostradas nesta página nos ajudam a perceber essa diversidade.

TIM GRAHAM/EASYPIX BRASIL

Artesanato cherokee. Carolina do Norte (Estados Unidos), 2017.

FABIO COLOMBINI

Artesanato em madeira dos guarani mbya. Aldeia Kalipety, São Paulo (SP), 2017.

KOBBY DAGAN/VW PICS/UIG/GETTY IMAGES

Artesanato maia. Chichicastenango (Guatemala), 2015.

Os povos indígenas que aqui viviam antes do contato com os europeus eram muitos. Neste capítulo, vamos estudar um pouco a história dos astecas, maias, incas e tupis.

Estimativa da população ameríndia (1492)

Região	População estimada	Percentual da população
América do Norte	4 400 000	7,7
México	21 400 000	37,3
América Central	5 650 000	9,9
Caribe	5 850 000	10,2
Andes	11 500 000	20,1
Planícies da América do Sul	8 500 000	14,8
Total	57 300 000	100

Fonte de pesquisa: LOCKHART, James; SCHWARTZ, Stuart B. **A América Latina na época colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 57.

ENCAMINHAMENTO

- Reforçar que não há registros exatos do tamanho da população ameríndia na época dos primeiros contatos com os europeus, o que existe são estimativas.
- A tabela fornece uma estimativa da população ameríndia quando Colombo chegou à América.
- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta página mobiliza os temas da macroárea **multiculturalismo**.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08**.

TEXTO DE APOIO

A diversidade da cultura indígena

Os [...] [indígenas] parecem semelhantes, mas existem muitas diferenças entre eles. Todos os aspectos da cultura indígena podem variar bastante entre os povos, ou até mesmo dentro de uma mesma comunidade ao longo do tempo.

A língua, a forma de organização social e política, os rituais, os mitos, as formas de expressão artística, as habitações e a maneira de se relacionar com o meio ambiente são exemplos de fatores que se diferenciam.

Mas essa diversidade não significa que a cultura dos povos indígenas foi enfraquecida. Isso porque, por mais fortes e enraizadas que sejam, as culturas não permanecem sempre iguais.

As características de qualquer cultura se transformam por meio do contato com as outras culturas e das mudanças sociais, e isso ocorre inclusive nas comunidades indígenas.

A DIVERSIDADE da cultura indígena. **Turminha do MPF**. [*S.l.*], [21--?]. Disponível em: https://turminha.mpf.mp.br/explore/comunidade-indigena. Acesso em: 17 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que "mexicas" era o nome que os astecas davam a si próprios.
- Destacar que o Império Asteca apresentava uma sociedade complexa e estratificada.
- Informar que o imperador asteca era considerado um ser quase divino e concentrava enorme poder e riqueza.

TEXTO DE APOIO

A constituição de Tenochtitlán foi demonstração de grande capacidade técnica, envolvendo o amplo manejo de toda zona lacustre, com construção de aquedutos, represas, canais e ilhas fluviais, onde eram construídos equipamentos, habitações e o sistema produtivo *chinampas*. Parte dessas tecnologias foram inicialmente experimentadas na cidade Tolteca, Teotihuacan, e em outros assentamentos [...] Os *chinampas* podem ser definidos como:

[...] *nome asteca de um sistema agroprodutivo ancestral, que consiste em lotes de terra erguidos no meio do lago. É uma ilha cercada por três ou quatro pequenos canais, que funciona como corpo d'água e drenagem. É um tipo de agricultura que permite cinco colheitas por ano. Também conhecido como jardins flutuantes* [...].

A agricultura realizada dentro do perímetro da cidade se estendia por sobre lagos e rios através do sistema *chinampas* e de outras modalidades, em uma configuração que também desafiou a tradicional dicotomia cidade-campo. Além de importância material, vinculada a função de fornecer alimentos, recursos florestais e garantir o equilíbrio ambiental, a agricultura em ilhas fluviais possuía importância simbólica, vinculada a práticas religiosas e à imponência técnica e política em âmbito regional. [...]

Apesar de o milho ter sido o principal alimento produzido, base alimentar dos mexicanos até hoje, o sistema introduzia também espécies diversificadas, como árvores que davam estabilidade às ilhotas, assegurando variedade para a alimentação humana e integração com a fauna.

ROSSI, Rinaldo de Castilho. Agricultura em cidades maias, astecas e incas: outra perspectiva sobre o urbano. **Confins – Revista Franco-Brasileira de Geografia**, [*on-line*], Aubervilliers; São Paulo, n. 53, 2021.

Império: na Antiguidade, era o conjunto de cidades ou regiões subordinadas ao governante da cidade mais poderosa. Os impérios se utilizavam da guerra, do saque e da pilhagem, além da aliança política para a conquista de territórios.

Império Asteca: conceito e localização

Os astecas, ou mexicas, um povo originário da América do Norte, chegaram ao Vale do México em 1325 e lá ergueram a cidade de Tenochtitlán. Aos poucos, Tenochtitlán cresceu e os astecas se expandiram, dominando cidades e povos da região e formando um **império** imenso, composto de diversos povos.

O Império Asteca (início do século XVI)

Tenochtitlán passou a ser a cabeça do chamado Império Asteca, que abrangia o atual México e ia do Oceano Pacífico ao Golfo do México.

Fonte: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina colonial**. São Paulo: Edusp, 2004. v. 1. p. 56.

O Império Asteca nunca foi uma unidade política; era formado, na verdade, por povos com diferentes graus de subordinação aos astecas:

- alguns povos eram administrados por governantes astecas;
- outros pagavam tributos, mas tinham relativa autonomia;
- outros, ainda, só pagavam tributos à força, quando eram vítimas de expedições punitivas promovidas pelos astecas.

A leitura e a interpretação deste texto contribuem para a percepção dos aportes científicos astecas e, com isso, ajudam no desenvolvimento da **habilidade EF06HI08**.

A cidade de Tenochtitlán

No início do século XVI, Tenochtitlán era uma cidade com cerca de 200 mil habitantes, quatro vezes mais do que Londres, a maior capital europeia na época. Era cortada por dezenas de canais, por onde circulavam barcos carregados de mercadorias, e aquedutos, que traziam água doce das montanhas. A capital asteca possuía também templos, ruas retas e amplas e um mercado central rico e movimentado.

 # DICA!

Animação com *tour* virtual tridimensional por Tenochtitlán.

MINDSCAPE3D Tenochtitlán 3D Flyby. 2011. Vídeo (2min33s). Publicado pelo canal Mindscape3D. Disponível em: https://youtu.be/OBNEZMIfLLU. Acesso em: 25 jul. 2022.

STOCK CONNECTION BLUE/ALAMY/FOTOARENA

▲ Fotografia atual de grupo de dança asteca na praça central da Cidade do México (México) que um dia pertenceu a Tenochtitlán. Ao mesmo tempo em que perpetuam a memória de seus ancestrais, relembram aos presentes a importância de sua cultura na construção do México. Ao fundo, vemos a cruz, símbolo do cristianismo introduzido na região pelos espanhóis. A cena sugere o encontro entre espanhóis e astecas.

Tenochtitlán, a interessante capital asteca, resistiu e manteve sua autonomia até 1521, data em que foi invadida e conquistada pelos espanhóis.

TEXTO DE APOIO

O texto a seguir foi escrito por Antonio Ferreira da Silva Júnior, doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ.

Os mexicas e a cidade de Tenochtitlán

Os mexicas [...], [...] como grande parte das culturas [...] trouxeram no seu bojo um forte universo de [...] superstições que rondavam o imaginário de seus habitantes, tal característica devido à memória oral e escrita das civilizações precedentes, que relatava a dor provocada pelas constantes destruições causadas pelas erupções vulcânicas nesse solo mexicano. [...]

Essa nova cultura, a dos astecas, começou por volta do ano de 1325 a erguer a cidade de Tenochtitlán. A escolha da ilha próxima a um lago – o Lago Texcoco – de águas salgadas foi determinada pelo deus da guerra Huitzilopochtli, quando esse deixou o sinal de uma águia que devoraria uma serpente sobre um cactus, convertendo-se essa imagem, nos dias atuais, como um dos símbolos mais arraigados da identidade coletiva mexicana, presente na bandeira nacional do México. Aos poucos os astecas levantaram muralhas, palácios, templos e gigantescas pirâmides, e instalaram a capital do império asteca numa posição estratégica, o que facilitaria o estabelecimento das relações sociais e comerciais entre os povos vizinhos. Aproximadamente dois séculos mais tarde, essa mesma cidade, que crescia cada vez mais, deixou os conquistadores espanhóis maravilhados e encantados com a diversidade de suas riquezas. [...].

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Cidade do México: enlace dos tempos e do imaginário asteca. **Cadernos Neolatinos (UFRJ)**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-6, 2011. p. 1-2.

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção para o fato de a cidade de Tenochtitlán ser cortada por canais e aquedutos, o que provocou enorme admiração nos conquistadores espanhóis nascidos em cidades relativamente menores, de ruas tortas e estreitas.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08** e da **competência específica 1**.

ENCAMINHAMENTO

- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta página mobiliza os temas da macroárea **saúde**.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08**.

TEXTO DE APOIO

Arqueólogos descobrem quadra de jogos e templo asteca no centro da Cidade do México

Os restos de um importante templo asteca e de uma quadra de jogos ritualísticos foram descobertos no centro da Cidade do México, lançando nova luz sobre os espaços sagrados da metrópole que os conquistadores espanhóis dominaram cinco séculos atrás [...].

[...]

As escavações subterrâneas revelam uma seção do que foi a fundação de um templo de formato circular dedicado ao deus do vento asteca Ehecatl, e uma parte menor de uma quadra de jogos ritualísticos, confirmando relatos dos primeiros cronistas espanhóis que visitaram a capital imperial asteca, Tenochtitlán.

"Devido a achados como este, podemos mostrar locais exatos, o posicionamento e as dimensões de cada uma das estruturas descritas primeiramente nas crônicas", disse Diego Prieto, diretor do principal instituto de antropologia e história do México.

Os arqueólogos também detalharam uma espetacular oferenda de 32 vértebras de homens descobertas em uma pilha próxima da quadra.

"Era uma oferenda associada ao jogo de bola, na parte externa, bem perto da escadaria, e se trata de 32 conjuntos de pescoços, que foram com certeza sacrificados ou decapitados", disse o arqueólogo Raúl Barrera.

Parte do reboco branco original continua visível em partes do templo, erguido entre 1486 e 1502, durante o reinado do imperador asteca Ahuizotl, antecessor de Montezuma, que o conquistador Hernán Cortés depôs durante a conquista espanhola do México.

Os primeiros relatos espanhóis dizem como Montezuma, sendo jovem, jogou contra um velho rei aliado na quadra e perdeu, o que foi tomado como um sinal de que os dias do Império Asteca estavam contados.

GARCIA, David Alire. Arqueólogos descobrem quadra de jogos e templo asteca no centro da Cidade do México. **G1**, [*s. l.*], 8 jun. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/arqueologos-descobrem-quadra-de-jogos-e-templo-asteca-no-centro-da-cidade-do-mexico.ghtml. Acesso em: 17 ago. 2022.

Esporte e saúde

Os astecas tinham grande paixão pelo esporte, sabiam da importância da atividade física para a saúde e praticavam uma série de jogos; um de seus jogos preferidos era o *tlachtli*.

PARA SABER MAIS

O *tlachtli*

O *tlachtli* era um jogo de bola bastante popular entre os astecas, que lembra tanto o futebol quanto o basquete. As duas equipes adversárias se enfrentavam em um campo em forma de T maiúsculo. A bola de borracha era bastante pesada e só podia ser tocada e lançada com os joelhos ou os quadris. Os jogadores se esforçavam para fazê-la passar entre dois anéis de pedra fixados nas muralhas laterais, mais ou menos, como nas cestas de basquete.

MOZART COUTO

Ilustração do jogo de *tlachtli* feita com base em pesquisa histórica.

Em relação à saúde, os astecas desenvolveram tratamentos eficientes para várias doenças, com base no grande conhecimento da flora e fauna locais. O médico do rei espanhol, Felipe II, registrou cerca de 1 200 plantas usadas pelos astecas para fins medicinais. Os astecas sabiam curar fraturas, feridas e fazer remédios à base de gordura animal e plantas medicinais para os mais diversos fins. Algumas doenças eram atribuídas à vontade dos deuses ou a feitiços. Para fazer frente a elas, os astecas usavam a adivinhação e a oração.

Os maias

O berço da civilização maia são as montanhas onde hoje é a Guatemala. Lá foram encontradas suas cidades mais antigas. Depois, os maias se deslocaram através da floresta tropical e ocuparam quase toda a Guatemala e as terras onde hoje é o sul do México, Belize, parte de Honduras e de El Salvador.

A civilização maia (séculos III ao XV)

Fontes: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2003. p. 236; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas geográfico escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 32.

G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/ALBUM/FOTOARENA

Divindade maia associada à cultura do milho, século VIII.

Inicialmente, os maias viviam da caça, pesca e coleta de vegetais da própria floresta. Posteriormente, **domesticaram** plantas, como o milho, a pimenta e o feijão, e ergueram cidades, modificando a natureza e a paisagem.

Domesticar: desenvolver a agricultura com essas plantas.

A agricultura tinha grande importância na vida dos maias e o milho era a base da sua alimentação. Eles comiam milho assado, cozido ou na forma de farinha. Além do milho, cultivavam feijão, abóbora, algodão, cacau e abacate.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que os maias estão entre as civilizações mais antigas da América.
- Informar que os ancestrais dos maias viviam nas montanhas da Guatemala desde 2500 a.C.
- Incentivar a leitura do mapa ressaltando que a civilização maia se desenvolveu na confluência entre a América do Norte e a América Central.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento das **habilidades EF06HI05** e **EF06HI08**.

TEXTO DE APOIO

Civilização maia: localização e periodização

A região em que se desenvolveu a civilização maia corresponde ao que é hoje a península do Yucatán, no México, englobando os atuais Estados de Campeche, Tabasco, Chiapas, Iucatã e Quintana Roo; as terras baixas e altas da Guatemala; Belize; a porção ocidental de Honduras e El Salvador, reunindo territórios que pertencem à área denominada Mesoamérica [...]. A área maia, situada na confluência entre a América do Norte e a América Central, apresenta no aspecto geográfico duas grandes divisões, comumente designadas de Terras Altas e Terras Baixas, subdividindo-se nas regiões meridional, central e setentrional. A área meridional compreende essencialmente as Terras Altas da Guatemala, formada por uma cadeia montanhosa de origem vulcânica, cujos picos mais altos alcançam 4000 metros de altura. [...] Esta zona meridional, apesar da fertilidade, dos recursos naturais e do papel determinante que desempenhou durante as fases formativas da civilização maia, apresentou um número de centros de povoamento bem inferior ao das Terras Baixas. As Terras Baixas situam-se na maior parte abaixo de 600 metros de altitude, raramente ultrapassando os 100 ou 200 metros. [...]

Tradicionalmente, os arqueólogos dividiram a História maia em três períodos principais: Pré-Clássico (800 a.C. a 300 d.C.), Clássico (300 d.C. a 900 d.C.), Pós-Clássico (900 d.C. a 1520 d.C.).

Cada um destes períodos possui estilos distintos de cerâmica e arquitetura. O período Clássico tem sido tradicionalmente visto como o auge da civilização maia, devido à imponência de seus palácios e templos, às estelas – monumentos verticais onde foram registradas inscrições hieroglíficas –, além de sua elaborada cerâmica policrômica. [...] No intuito de reformular, e não refutar, os dados apresentados pelos estudiosos ao longo da primeira metade do século XX, o esforço dos arqueólogos hoje é a reinterpretação destas informações a fim de se buscar uma periodização mais adequada.

NAVARRO, Alexandre Guida. A civilização maia: contextualização historiográfica e arqueológica. **História**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 347-377, 2008. p. 347-349.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, assim como os antigos gregos, os maias viviam em cidades-Estado.
- Informar que, em caso de guerra contra um inimigo comum, as cidades maias se organizavam em confederações, mas nunca chegaram a constituir um império.
- Mencionar que os centros cerimoniais eram destinados ao culto aos deuses, à prática do comércio (troca de bens agrícolas, artesanais e sagrados) e, também, à celebração das festas maias.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05** e da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

A cidade-Estado maia

[...] As cidades maias, bem como outras da região do Golfo do México, teriam ocupado o vácuo provocado pelo declínio de Teotihuacán. As mercadorias e ideias provavelmente continuaram a ser compartilhadas. Os arqueólogos hoje estão convencidos de que a direção desta influência nem sempre foi exercida do México Central para as terras baixas maias. Os belos murais pintados durante o Clássico Final no sítio centro-mexicano de Cacaxtla e nas esculturas do mesmo período em Xochicalco indicam uma presença proeminente de figuras com traços maias, como podemos observar no vestuário das personagens ali representadas.

Hoje, os arqueólogos reconhecem a complexidade do mundo Clássico maia. Cada centro urbano não é uma cópia dos demais, mesmo estando em áreas vizinhas e possuindo a mesma tradição. Os recursos locais eram distintos, implicando que as culturas variaram regionalmente, mas possibilitaram uma rede de comércio local através de mercadorias, gêneros alimentícios e artigos de elite.

NAVARRO, Alexandre Guida. A civilização maia: contextualização historiográfica e arqueológica. **História**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 347-377, 2008. p. 362-363.

As cidades-Estado maias

Diferentemente dos astecas, os maias nunca formaram um grande império. Mas, como os astecas, construíram grandes cidades. As cidades maias, como Copán, Chichén-Itzá, Maiapán, Uxmal, Palenque e Tikal, eram independentes entre si, ou seja, tinham governos, leis e costumes próprios. E, por isso, podem ser chamadas de cidades-Estado. O que as unia era o culto aos mesmos deuses, a língua que falavam, os saberes e as técnicas.

Nas cidades maias viam-se palácios, estradas com até dez metros de largura e templos em forma de pirâmide. Enquanto as pirâmides egípcias serviam de túmulos para os imperadores, as pirâmides maias serviam de esteio para os templos religiosos, erguidos no seu topo. Algumas pirâmides, como a de Tikal, tinham mais de 60 metros de altura. Os sacerdotes desses templos consideravam-se, assim, mais próximos aos deuses.

Os maias eram bons construtores e foram os inventores de um tipo de cimento eficiente, que permitia colar, umas às outras, as grossas pedras de suas construções. A exuberância das cidades maias revela seus conhecimentos de engenharia e cálculo.

LUNAMARINA/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Vista das ruínas da cidade maia de Palenque, sul do México, 2016. Note que o conjunto arquitetônico emerge da exuberante floresta tropical.

138

Astronomia

Os maias se destacavam também no campo da Astronomia. Os astrônomos maias conseguiam prever os eclipses do Sol, descrever as fases de Vênus e calcular a duração do ano com bastante precisão.

Os maias possuíam dois calendários e os utilizavam ao mesmo tempo. Um deles era um calendário religioso e festivo de 260 dias, divididos em 13 grupos de 20 dias; o outro era um calendário solar formado de 365 dias, divididos em 18 grupos de 20 dias mais cinco adicionais. A cada 52 anos, esses calendários se reencontravam no mesmo ponto de partida.

O Caracol (visto na imagem) funcionava como um observatório astronômico, um dos poucos edifícios circulares construídos pelos maias. O edifício tem esse nome por causa de uma escadaria espiral nele existente.

GTW/SHUTTERSTOCK.COM

▲ O observatório El Caracol, da cidade de Chichén-Itzá, no México, foi construído por volta de 1050. Yucatán (México), fotografia de 2021. Esse tipo de construção, um sólido edifício de pedra com argamassa e plataformas nos quatro lados, permitia uma ampla visibilidade do céu.

A partir do ano 900, os maias abandonaram suas cidades e se espalharam. O motivo para isso é desconhecido pelos historiadores. As hipóteses levantadas são:

- desastres naturais: epidemias, secas prolongadas e inundações;
- crises causadas pelos seres humanos: invasões violentas e/ou levantes populares.

TEXTO DE APOIO

A observação astronômica na América pré-colombiana

Os ameríndios [...] chegaram [...] a construir observatórios astronômicos, como o que está localizado no sítio arqueológico de Chichén-Itzá, que fica na península do Iucatã, no México. Ele conta com uma forma abobadada, aliás, parecida com a dos observatórios atuais. Essa semelhança se dá justamente porque a forma circular é a mais apta para reconhecer os movimentos dos astros. As diferentes aberturas que existem nessa abóbada miram diferentes astros que os maias quiseram observar. As constelações igualmente foram estudadas e, como na observação dos planetas, tinham funções sociais importantes. Por exemplo, a aparição das Plêiades anunciava o início da temporada das chuvas no hemisfério norte. Esse exemplo em particular é importante para entender como a observação dos astros incidia na vida ameríndia diretamente porque, ao saber que a época das chuvas chegava, era mais fácil controlar o estoque de alimentos, pois, quando findada a época da chuva, vinha a seca e conseguir alimentos ficava mais difícil.

Os eclipses e passagens de cometa eram, em geral, temidos. Aparecem registrados com frequência tanto nos documentos propriamente indígenas como nas fontes escritas após o período da conquista da América. [...] Os cometas, dentro da cosmovisão mesoamericana, geralmente estão associados à morte de um personagem importante, como o próprio rei. Em um episódio especial, a passagem de um cometa observada pelos astrônomos teria anunciado a queda do império Asteca ante os espanhóis. Nas crônicas, o último rei asteca, Montezuma, fez uma consulta aos astrônomos que predisseram que "o tão velho e antigo sinal no céu" destinaria ao fim o reino Asteca. Os cometas também estavam associados aos maus augúrios, como a ocorrência de terremotos, frequentes em uma grande porção da Mesoamérica.

[...]

A observação dos astros com fins religiosos, econômicos ou políticos está documentada em praticamente todas as sociedades pré-colombianas. [...]

NAVARRO, Alexandre Guida. A observação astronômica na América pré-colombiana. **ComCiência**, Campinas, n. 123, p. 1-3, 10 nov. 2010.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que se acredita que, enquanto caminhavam à procura de terras férteis, os incas chegaram ao interior da Cordilheira dos Andes por volta do século XIII.
- Reforçar que os incas ampliaram seus domínios, fazendo alianças e submetendo os povos da região.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05** e da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

No caso da região andina, havia muitas etnias na forma de cacicado, [...]. Quando os incas instituíram-se como referência militar e política, fundaram o *Tahuantinsuyu* [Império Inca] por meio de acordo com chefes locais e caciques. Havia também várias etnias e vários idiomas que não deixaram de existir, mesmo na presença do império inca nos Andes.

Os cacicados, familiarizados com as práticas de "confederações" (alianças políticas de aglomerados de maior porte demográfico, proporcionalmente maiores, mas assemelhados aos conselhos de chefes no nível das aldeias tribais), usavam a mesma lógica federativa e negociavam o poder com El Cuzco [...].

Como o termo território está em geral vinculado à noção de propriedade nas culturas europeias, e em outras culturas como a Inca, existe uma ideia de pertencimento e arbítrio do "imperador" sobre a terra – inclusive, e em certo sentido, principalmente, dos Sapa Incas mortos [...]. No que tange ao caso particular dos Incas, por exemplo, o fato da propriedade da terra ser de exclusividade de El Cuzco, e mais do que do Cuzco vivo, dos imperadores anteriores que já morreram, é uma das justificativas de expansão territorial e agregação de outras populações e etnias.

RAMOS, Paola Novaes. Estado, Império, Tahuantinsuyu: uma reflexão sobre modelos racionais-legais de organização política e possíveis bases da legitimidade do império inca. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 50-71, 2010. p. 57.

Os incas

Inca: originalmente era o título do governante do império fundado na região onde hoje é o Peru. Os espanhóis traduziram inca por "imperador". Mais tarde, a palavra inca passou a ser usada para designar o povo e o império por ele fundado.

Um mito **inca** diz que os incas tinham origem divina, por isso eram chamados de filhos do Sol. Diz também que o Império Inca foi fundado por dois personagens lendários, Manco Cápac e sua esposa, Mama Ocilla.

Hoje se sabe que, por volta do ano 1400, os incas viviam da agricultura e do pastoreio nas terras altas (temperadas e frias), onde ergueram a cidade de Cuzco, no atual Peru. Por meio da guerra ou de alianças com povos da região, os incas expandiram seus domínios e, em 1438, fundaram um império. O primeiro Sapa Inca (imperador) chamava-se Pachakuti.

No contato com outras culturas, os incas assimilaram a língua quéchua e a tornaram a língua oficial do império. Depois, continuaram conquistando terras e povos, ao norte e ao sul; assim, construíram o maior império indígena da América.

Dialogando

Faça uma pesquisa para responder às questões.

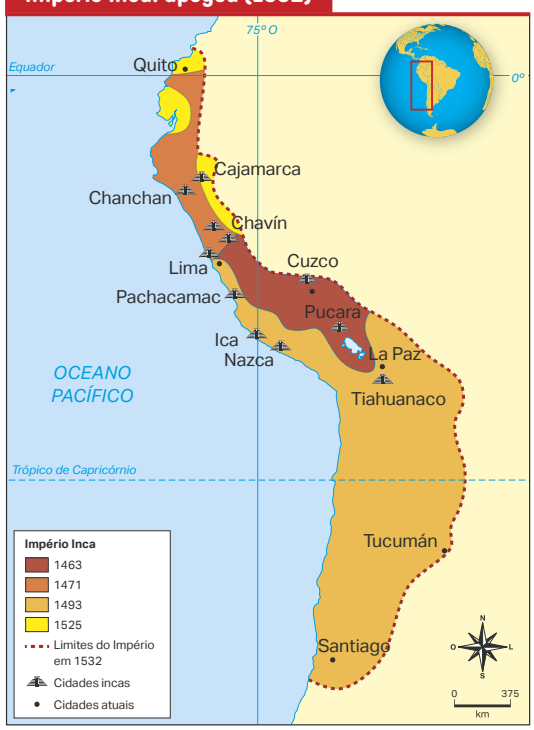
a) Quais são as línguas ameríndias mais usadas na América Latina?

b) Quais os três países da América hispânica em que as línguas ameríndias são consideradas oficiais?

a) As línguas ameríndias mais usadas são (em número de falantes): quéchua (10 milhões, do Equador à Bolívia), guarani (3 milhões, principalmente no Paraguai), náhuatl (1 milhão, México central), quiché (1 milhão, Guatemala), aimará (1 milhão, região do lago Titicaca).

b) Peru, Bolívia e Paraguai. No Peru, o quéchua e o aimará são reconhecidos como oficiais pela Constituição, mas com papel secundário. Já no Paraguai, o guarani é realmente a segunda língua nacional, ensinada em todas as escolas. A Bolívia coloca o aimará, o guarani e o quéchua (línguas indígenas) no mesmo patamar que o espanhol.

Império Inca: apogeu (1532)



No seu apogeu, o Império Inca se estendia de norte a sul, por mais de 5 200 km, e abrangia parte dos atuais Equador, Peru, Bolívia, Chile e Argentina. Esse império chegou a ter 8 milhões de pessoas.

Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. **Atlas histórico mundial**: de los orígenes a nuestros días. 22. ed. Madrid: Akal, 2007. p. 234.

+ATIVIDADES

Pesquise informações sobre a cidade de Macchu Picchu. Grave um episódio de *podcast* sobre as suas descobertas e comente sobre a importância da preservação da cidade como patrimônio.

Sugestão de fontes para pesquisa: COSTA, Yara. Unesco celebra 100 anos da descoberta de Machu Picchu. **Nações Unidas**. Nova York, 19 maio 2011. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2011/05/1375311-unesco-celebra-100-anos-da-descoberta-de-machu-picchu; ESTADO de conservação de Machu Picchu preocupa Unesco. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 9 jul. 2015. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/estado-de-conservacao-de-machu-picchu-preocupa-unesco-cjiy6bdbhmftggqr163um3ret/. Acessos em: 17 ago. 2022.

A atividade quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 4** e **5**.

As cidades incas

Entre as principais cidades do Império Inca estavam Cuzco e Machu Picchu.

A cidade de Machu Picchu é um exemplo da capacidade arquitetônica dos incas. Erguida nas montanhas, a cerca de 2400 metros de altitude, sua construção intriga arqueólogos. Isso porque os incas dispunham apenas de instrumentos rudimentares, não tinham carroças nem animais capazes de transportar grandes pedras como as que foram utilizadas na obra. Escadarias foram cavadas na própria montanha, ligando palácios, templos, casas e guarnições.

Abandonada e esquecida pouco depois da chegada dos espanhóis, Machu Picchu foi redescoberta somente em 1911 pelo arqueólogo estadunidense Hiram Bingham, que serviu de inspiração para o personagem Indiana Jones, arqueólogo dos filmes de Hollywood. Quando Bingham encontrou Machu Picchu, a cidade estava coberta pela vegetação da floresta, o que manteve as construções praticamente intactas.

SCSTOCK/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Vista do Santuário Histórico de Machu Picchu (Peru), Patrimônio Mundial da Humanidade. Fotografia atual.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, nos dias atuais, a cidade de Machu Picchu é um dos pontos turísticos mais visitados do Peru.
- Informar que, em 1983, Machu Picchu foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco.

TEXTO DE APOIO

Os incas e as técnicas de construção

Quando os incas iniciaram a construção de seu império, já haviam passado milênios de história andina e a herança deixada pelas culturas pré-incaicas formavam um conjunto de conhecimentos e costumes que, adaptados, serviram para a expansão de seus domínios. Muitas construções já eram ruínas. No entanto, ainda continuavam a ser utilizadas. Em todo cenário andino surgiram cidades, santuários, palácios, caminhos, depósitos, canais de irrigação e câmaras funerárias, resultado de crenças e mitos de várias culturas, que buscavam a continuidade da vida e de seu povo [...]. [...]

Aprimorando a técnica com pedras, os Incas começam a edificar um trabalho mais encaixado, feito com base de pedras ígneas de tamanho regular com formas geométricas poligonais. No auge do Tahuantinsuyu, utiliza-se um tipo sedimentário ou inca imperial, constituído por pedras de tamanho médio de altura regular, encaixadas sem nenhum espaço, bem talhadas e polidas. Nas fortalezas, principalmente, se utilizou um estilo monumental, em que grandes blocos pesando toneladas foram usados.

Em Cuzco, os esgotos e o abastecimento de água estavam eficientemente organizados. "Os cursos de água que atravessavam a cidade estavam confinados entre muros, e os leitos das correntes menores eram pavimentados com pedras. A água era levada para alguns edifícios por condutos forrados e cobertos de pedras" [...].

É interessante perceber como um povo desenvolveu e adquiriu técnicas tão bem elaboradas. No entanto, os métodos que determinaram esse conhecimento permanecem uma incógnita até hoje. As hipóteses sobre as técnicas de engenharia e das grandes construções arquitetônicas são várias, mas nenhuma confirma como os incas adquiriram uma técnica impecável e a destreza no trabalho em pedra.

OLIVEIRA, Denise de Fátima Martins; MEDEIROS, Elisabeth Weber. O urbanismo incaico: as *llactas* e a construção do tahuantinsuyo. **Disciplinarum Scientia**, Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 45-57, 2004. p. 46, 49.

ENCAMINHAMENTO

- Aprofundar o assunto tratado na página com o material: QUIPU Inca. **Museu Nacional**. Rio de Janeiro, c2022. Disponível em: https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/pre-colombiana/arqprec007.html. Acesso em: 17 ago. 2022.

O trabalho com a página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 1**.

TEXTO DE APOIO

A palavra *quipu*, também utilizada na literatura como *Khipu* ou *Quipo*, é uma palavra quéchua, que significa nó, tanto no singular quanto no plural.

Quipu é um dispositivo de gravação, organizado por meio de cordões coloridos e nós, compostos de fios de algodão ou lã, ocasionalmente fibra de animais andinos como a lhama e a alpaca [...]. As cordas dos *quipus* eram dispostas de tal modo que há um cordão principal, chamado de cordão primário, a partir do qual muitos cordões pingentes são pendurados, podendo haver cordões adicionais associados a um cordão pingente. Alguns *quipus* podem ter até dez ou mais níveis de cordões subsidiários. [...]

Vários estudos tiveram os *quipus* como tema principal de pesquisa [...]. Locke, em 1923, foi o primeiro a mostrar que os nós tinham significado numérico, em que os incas utilizavam um sistema decimal de contagem, com números de magnitudes variáveis, podendo representar números diferentes de acordo com o tipo de nó e a localização do nó no cordão. [...]

Os *quipus* eram utilizados para controle de vários itens do patrimônio incaico, como pecuária (cavalos, alimentos para cavalos e dívidas dos criadores de gado); censo (pessoas trabalhando com pastoreio, a soma de pessoas que constituíam um povoado (*ayllus*), os homens enviados para a guerra, as pessoas tributadas, os moradores de cada aldeia, os de cada província [...] e toda informação relevante relacionada com a população do império); alimentos (ovos, frango, perdizes, ervas, coca, milho, farinha de batata, óleo, legumes e batatas); economia (tributos, prata, despesas, contribuições das províncias, a riqueza de ouro, [...]); geografia (terrenos, casas, terras férteis, riquezas da terra, montanhas, campos cultiváveis, minas, metal, sal, medidas terrestres, cidades, províncias e fortalezas); outros bens (vestuário, madeira, contas dos produtores de leite [...]).

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. O uso dos *quipus* como ferramenta de controle tributário e de *accountability* dos incas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 19, n. 66, p. 613-626, out./dez. 2017. p. 616, 618.

O *kipu*

O povo inca não desenvolveu a escrita, mas possuía um interessante sistema de registro: o *kipu*. O *kipu* era um cordão no qual estavam amarrados vários cordões menores de cores e tamanhos variados, em que se faziam diferentes tipos de nós.

As cores dos cordões menores permitiam identificar os tipos de objetos. Os nós indicavam quantidades e datas. O nó mais próximo da ponta do cordão menor correspondia à unidade, o seguinte referia-se às dezenas, e assim sucessivamente. Pelo *kipu*, o imperador tinha informações sobre a população, a administração e a economia.

O *kipu* registrava tipos e quantidades de produtos armazenados, datas, número de pessoas, animais e armazéns existentes no império. O nome do armazém e da região representada, bem como outros detalhes, era memorizado por especialistas treinados para essa tarefa.

BRIDGEMAN IMAGES/EASY PIX BRASIL

Ilustração do século XVI mostrando um inca manuseando o *kipu*.

Durante a conquista da América, os espanhóis queimaram milhares de *kipus* que certamente poderiam ter nos revelado muito sobre os incas e sua história.

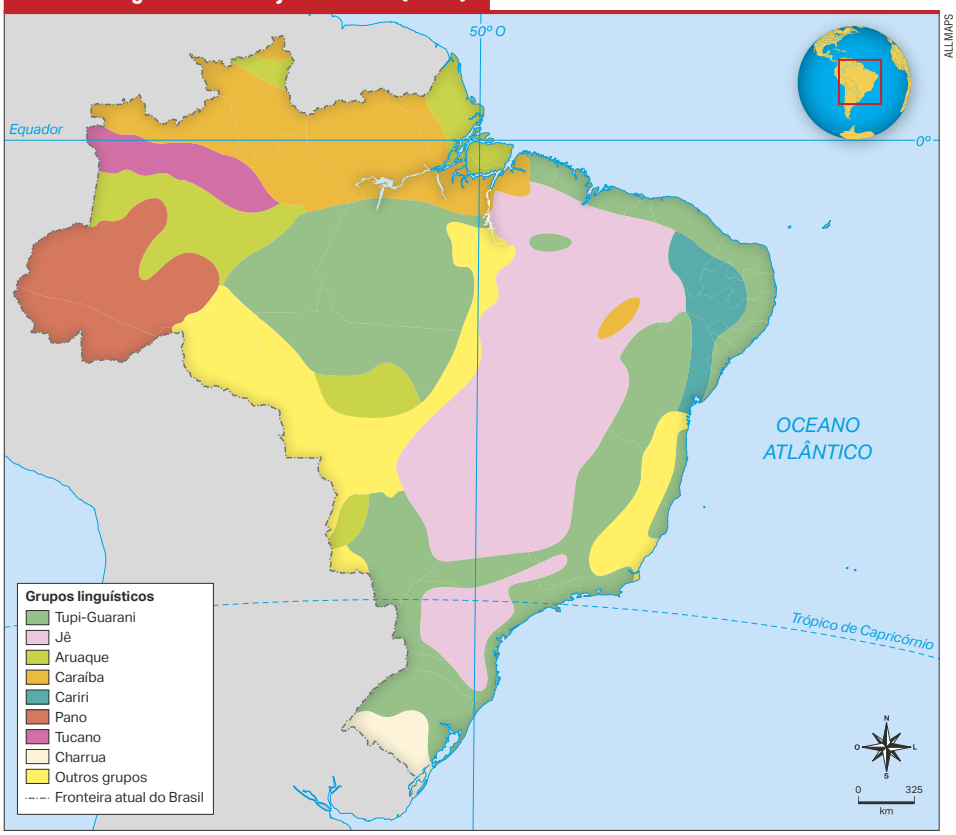
A leitura e a interpretação deste texto podem contribuir para o desenvolvimento das **habilidades EF06HI07** e **EF06HI08**.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** o trabalho com o texto também pode contribuir para o desenvolvimento do tema **educação fiscal**, da macroárea **economia**.

Indígenas das terras onde hoje é o Brasil

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feitas para auxiliar no combate à pandemia de covid-19, vivem no Brasil cerca de 1 milhão e 108 mil indígenas, de 256 povos, agrupados em 7 103 localidades indígenas.

Povos indígenas onde hoje é o Brasil (1500)



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de *et al*. **Atlas histórico escolar**. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12.

▲ Por todo o litoral brasileiro havia grande número de povos que falavam línguas do tronco tupi, a exemplo dos tupiniquins, dos tupinambás, dos potiguares, entre outros. Calcula-se que, na época, os falantes dessas línguas somavam 1 milhão de pessoas.

ENCAMINHAMENTO

- Incentivar a leitura do mapa, acentuando a importância da legenda interna.
- Explicar que, no litoral brasileiro, a presença mais forte era a dos povos tupis.
- Informar que os povos tupis tinham uma origem comum. Acredita-se que o berço desses povos tenha sido a atual Floresta Amazônica e que, por volta de 500 a.C., eles começaram a se deslocar para outros lugares.
- Comentar que as aldeias dos povos tupis tinham uma população que variava entre 500 e 3 mil pessoas, e que as casas eram habitadas não apenas por pai, mãe e filhos, mas também por avós, avôs, primos, sobrinhos, netos e outros membros da família (família extensa).

TEXTO DE APOIO

As línguas indígenas

A importância do estudo de línguas indígenas pode ser colocada sob dois aspectos fundamentais: o científico e o social. Do ponto de vista científico, a relevância das línguas indígenas e sua pesquisa fica evidente diante da consideração de que a linguística busca compreender a natureza da linguagem humana, fenômeno que se caracteriza pela unidade na diversidade, manifestando-se em cada língua de forma particular e única. Assim, o estudo das diferentes manifestações é importante para o conhecimento da linguagem humana, podendo contribuir seja confirmando hipóteses teóricas formuladas com base em dados de línguas conhecidas, predominantemente indo-europeias, seja estimulando a introdução de reajustes ou a busca de novas propostas teóricas que possam explicar fenômenos revelados pelo estudo e não considerados até então. Nesse sentido, a pesquisa de qualquer língua é relevante para o desenvolvimento da ciência. As línguas indígenas despertam interesse especial não por serem "exóticas", mas por serem diversificadas e estarem entre as menos conhecidas da ciência, do que decorre a expectativa de que possam apresentar propriedades ainda não observadas em línguas de outras regiões. [...] Nos últimos anos a importância da diversidade linguística tem sido abordada no contexto da diversidade em geral, enfatizando-se a compreensão das línguas como parte intrínseca da cultura, da sociedade e visão de mundo dos falantes, bem como o fato de que a perda de línguas tem como consequência o desaparecimento dos sistemas de conhecimentos que elas refletem e expressam. Ao mesmo tempo, a compreensão de que o processo de perda de línguas é determinado por fatores de ordem política e social sobre os quais os linguistas não têm controle tem servido de base para uma postura que focaliza a relevância científica do estudo das línguas indígenas e sua "preservação" enquanto objeto da linguística. [...]

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**, Piracicaba, v. 12, n. 27, p. 233-256, 2000. p. 245.

ENCAMINHAMENTO

O conhecimento acumulado sobre os povos indígenas do Brasil é pouco disseminado entre a maioria das pessoas, o que leva muitas delas a reproduzir juízos extraídos do senso comum. Um equívoco, por exemplo, é ver os povos indígenas como parados no tempo, como muitas vezes vemos em noticiários, jornais e revistas. As sociedades indígenas passaram por mudanças significativas. São histórias de milhares de anos, marcadas por confrontos e alianças, deslocamentos, conquistas e perdas; enfim, uma história tão movimentada e interessante quanto a de outros povos.

Os dados sobre a população indígena, em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, são divergentes. Alguns dizem que havia de 2 a 4 milhões de indígenas. Outros, afirmam que poderia variar de 6 a 10 milhões. Outros, ainda, mais ponderados, acham que seria de 3,5 a 6 milhões. De uma forma ou de outra, eram milhões de indígenas, agrupados em centenas de povos falantes de cerca de 1 300 línguas.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** o trabalho com a página mobiliza o tema **educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, da macroárea **multiculturalismo**.

Conhecendo os povos indígenas

Cada povo indígena possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com outros povos. As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso jeito de ser, nossos hábitos, nossa língua etc. Por isso, é importante estudar suas contribuições para a história e a cultura brasileiras.

Os indígenas estão presentes no dia a dia de todos os brasileiros; nos gestos, nos hábitos e no português falado no Brasil. Grande parte dos animais, vegetais e lugares do Brasil tem nomes indígenas de origem tupi. Conheça alguns deles.

RAFAEL CERQUEIRA/ALAMY/FOTOARENA

Monumentos em homenagem ao folclore sergipano. Aracaju (SE), 2022. Aracaju: do tupi-guarani *ará* = papagaio; *akaiu* = caju: cajueiro dos papagaios. Também pode significar tempo do caju.

ZIG KOCHTYBA

Vista do centro histórico de Curitiba (PR), 2018. Curitiba: do tupi-guarani *curi* = pinhão; *tiba* = lugar; ou seja, lugar do pinhão.

TEXTO DE APOIO

Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil

De acordo com a professora Ana Suelly Cabral, pesquisadora das línguas indígenas, cerca de 80% das palavras que nomeiam as plantas e bichos brasileiros são oriundas do Tupinambá, o mais conhecido idioma nacional nativo. Aliás, o tronco Tupi é um dos grandes agrupamentos linguísticos do Brasil. [...] Considerando que o total de línguas indígenas no Brasil é de 180, o tronco Tupi reúne 40 línguas, o que corresponde a 22,2% do total.

De acordo com a professora, quando os colonizadores europeus chegaram aqui, eles não conheciam a enorme variedade da fauna e flora brasileiras. Os [...] [indígenas] é que foram apresentando e dando nome aos animais, como por exemplo a capivara, o tamanduá, a cutia, o pirarucu, o jabuti; e às frutas, como o cacau e o cajá. [...]

"[...] E não só os nomes das plantas, mas como os processos, as técnicas de agricultura. A coivara, por exemplo, porque isso foi aprendido com os [...] [indígenas], de como plantar, como colher. [...] A gente também tem verbos, como pipocar, cutucar...", cita.

FRANZIN, Adriana. Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil. **EBC**. Brasília, DF, 29 out. 2015. Disponível em: https://memoria.ebc.com.br/infantil/vocesabia/2015/10/palavras-indigenas-nomeiam-maior-parte-das-plantas-e-animais-do-brasil. Acesso em: 17 ago. 2022.

Diferenças entre os indígenas

Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles.

As diferenças entre os indígenas podem ser percebidas, por exemplo, em seus traços físicos e nas línguas que eles falam.

Traços físicos

Observe o desenho do rosto, o corte do cabelo e os adereços usados por esses indígenas da atualidade.

RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

À esquerda, homem kamayurá. Parque Indígena do Xingu (MT), 2011. À direita, mulher pira-tapuya. Aldeia Rouxinol, Manaus (AM), 2009. Abaixo, jovens pataxós durante os VIII Jogos Indígenas Pataxó, ocorridos em Porto Seguro (BA), em 2014.

FABIO COLOMBINI

RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Dialogando

O que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos, o corte de cabelo e os enfeites que eles usam? Justifique.

Respostas pessoais.

ENCAMINHAMENTO

- Ressaltar que os povos indígenas são diferentes entre si, como se pode notar comparando a aparência física de cada grupo, as línguas que falam, as artes que praticam, seus modos de construir casas e seus rituais.

Dialogando. Para complementar o trabalho com a seção, sugere-se refletir sobre os textos disponíveis na seção Texto de apoio.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08** e da **competência geral 3**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta página também mobiliza a macroárea **multiculturalismo**.

TEXTO DE APOIO

Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI) mostram diversas manifestações culturais em danças, ritos, cantos e adereços. Por toda a vila dos jogos, indígenas caminham de um lado a outro, em um verdadeiro desfile de desenhos estampados em homens e mulheres de várias etnias. E cada arte tem seu significado, nada é por acaso.

[...]

Os Tapirapé, dos estados do Mato Grosso e Tocantins, se inspiraram nos cascos dos jabutis para criar um desenho de geometria simples. Os jabutis são importantes para a etnia. O animal é utilizado em um ritual de alimentação aos espíritos. Eles usam essa pintura quando estão prontos para a caça ou para a guerra. É a pintura de um verdadeiro guerreiro Tapirapé.

Muitos povos vieram com suas pinturas de guerra, sobretudo para participar das competições. O clima é de paz e congraçamento, mas quando entram na arena para disputa de cabo de força ou arco e flecha são guerreiros [...].

"Minha pintura representa nossos guerreiros, os traços pretos e vermelhos também. O amarelo representa o sol, para respingar na nossa força e dar mais energia, mais fogo pra lutar pelos objetivos", diz o líder Ubiranan Pataxó. O cocar com a cor branca, que representa a paz, também transmite uma mensagem.

"É um mundo colorido; nossa floresta verde, do céu, do mar e dos pássaros cantando. Então, tudo isso que a gente utiliza hoje é homenageando também o ser da natureza e agradecendo a Deus também por tudo que ele nos dá", explica o Pataxó.

BRANDÃO, Marcelo. Palmas: indígenas desfilam tradição em forma de pintura. **EBC**. Brasília, DF, 30 out. 2015. Disponível em: http://www.ebc.com.br/cultura/2015/10/indigenas-desfilam-tradicao-em-forma-de-pintura-nos-jmpi. Acesso em: 17 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que as diferenças entre os indígenas são percebidas também na língua que falam; e ela é um elemento importante da cultura de um povo.
- Explicar que as línguas são agrupadas em famílias e, estas, em troncos. As línguas latinas, celtas, germânicas e eslavas, por exemplo, originaram-se todas de um mesmo tronco, o indo-europeu.
- Informar que, ao chegar às terras onde hoje é o Brasil, os portugueses encontraram povos falantes de línguas do tronco tupi.
- Destacar para os alunos que existem mais de 180 línguas indígenas e que a ideia de que todos os indígenas falam o tupi deve-se ao maior contato entre o colonizador e os povos que falavam línguas desse tronco, já que eles habitavam o litoral.
- Explicar que o tupi antigo foi a língua mais usada no Brasil durante os primeiros séculos da colonização e era falado por indígenas, afrodescendentes e brancos. Muitas palavras do português falado no Brasil hoje derivam das línguas de origem tupi.
- Aprofundar o assunto com o texto: GASPAR, Lúcia. Línguas indígenas no Brasil. **Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, 19 abr. 2011. Disponível em: https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/linguas-indigenas-no-brasil/. Acesso em: 17 ago. 2022.

O trabalho com a página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta página também mobiliza a macroárea **multiculturalismo**.

Tronco linguístico: conjunto de línguas que têm a mesma origem. Há muitas línguas pertencentes ao tronco tupi, por exemplo a língua juruna e a língua munduruku.

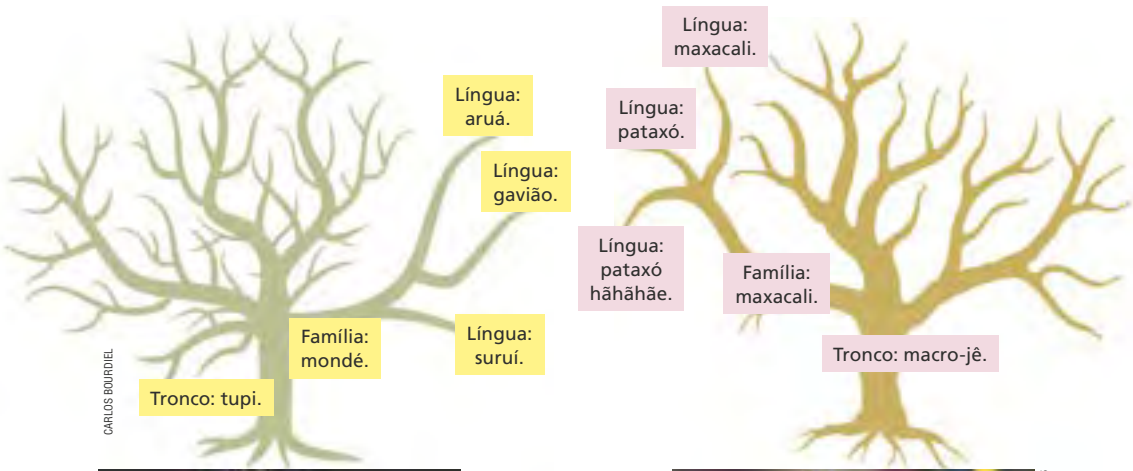
Línguas

As diferenças entre os indígenas também estão presentes nas línguas faladas por eles.

Durante muito tempo, se acreditou que todos os indígenas do Brasil falavam uma única língua, o tupi. Mas isso é um erro, pois tupi é um **tronco linguístico**, isto é, um conjunto de línguas, e não uma língua só.

Os povos indígenas falam línguas diferentes umas das outras. Há pelo menos 180 línguas indígenas faladas no Brasil de hoje. Os estudiosos da linguagem agrupam as línguas em famílias, e estas, em troncos linguísticos.

No Brasil há dois troncos linguísticos principais: o **tupi** (o mais conhecido) e o **macro-jê**. O tronco tupi tem cerca de dez famílias, e o macro-jê, aproximadamente, 12 famílias. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua.



CARLOS BOURDIEL

FABIO COLOMBINI

Menina kalapalo, falante de língua do tronco tupi. Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), 2011.

MARIO FRIEDLANDER/PULSAR IMAGENS

Menino bororo, falante de uma língua do tronco macro-jê. Terra Indígena Merure (MT), 2015.

Semelhanças entre os indígenas

Se por um lado há diferenças entre os povos indígenas, por outro há também semelhanças, isto é, um conjunto de características comuns que os diferencia dos demais povos. Vamos destacar duas delas:

- **A terra para os indígenas é de quem trabalha nela:** entre os indígenas, a terra é do conjunto de pessoas que vivem em cada aldeia. Enquanto um grupo estiver trabalhando em uma área, essa área e seus frutos lhe pertencem. Em outras palavras, a posse da terra é coletiva.
- **A divisão do trabalho é feita por sexo e idade:** entre os indígenas, algumas tarefas são feitas pelos homens e outras, pelas mulheres; crianças e idosos ajudam conforme sua força e capacidade.

Tarefas masculinas:

- derrubar a mata e preparar a terra para o plantio;
- fazer armas de guerra e canoas;
- construir moradias;
- cuidar da segurança do grupo;
- caçar e pescar.

LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Construção de moradia waurá. Gaúcha do Norte (MT), 2019.

FABIO COLOMBINI

Tarefas femininas:

- plantar, acompanhar o crescimento da planta e colher;
- extrair frutos como castanha e pinhão;
- transportar produtos;
- fazer farinha;
- tecer redes, fazer cestos, vasos e outros objetos;
- preparar alimentos e cuidar das crianças.

Mulher xavante confeccionando cesto com fibras de buriti. Campinápolis (MT), 2021.

Dialogando

E na nossa sociedade, como é a posse da terra?

Na nossa sociedade, a posse da terra é particular; a terra é uma mercadoria – algo que se compra, vende ou aluga, quase sempre para aumentar a riqueza.

ENCAMINHAMENTO

- Reforçar algumas semelhanças que podemos observar entre os indígenas:

a) cada grupo indígena se identifica como uma sociedade específica (kayapó, guarani, yanomami, botocudo, kalapalo e outras);

b) a posse da terra e dos recursos nela existentes é coletiva. Nas sociedades indígenas, a terra é de quem trabalha nela. Enquanto um grupo estiver plantando, colhendo, caçando e pescando numa determinada área, seus recursos e frutos lhe pertencem. Depois, outro grupo pode vir a ocupar essa mesma área e se beneficiar dela;

c) a divisão do trabalho é feita por sexo e idade. Isto é, há tarefas que são masculinas, como derrubar a mata e preparar a terra para o plantio, cuidar da segurança do grupo, caçar, pescar, construir moradias; e outras que são femininas, como plantar, colher, transportar, fazer farinha, cestos, redes, cozinhar e cuidar das crianças. As crianças ajudam os adultos em tarefas compatíveis com sua idade;

d) todos os indivíduos de um povo têm acesso às condições e aos conhecimentos necessários à sua realização pessoal e sobrevivência, ou seja, nas sociedades indígenas o conhecimento é socializado.

TEXTO DE APOIO

Quem faz o quê?

Os Araweté vivem no Pará e falam uma língua da família Tupi-Guarani. São caçadores e agricultores e moram em uma única aldeia [...].

Na época do mel, os homens saem à procura de colmeias nas árvores. Essas excursões na mata são sempre animadas e divertidas, com muitas conversas e brincadeiras no caminho. Mesmo que as mulheres não sejam responsáveis por pegar o mel, é muito importante que elas acompanhem os homens, porque assim podem pegar folhas de açaí para fazer o *yiyipe* (recipiente onde se toma o mel) e sair em busca de castanha-do-pará.

As mulheres passam muitas horas do dia na produção dos fios de algodão para as redes e as roupas que usam, como os panos de cabeça, a tipoia, a cinta interna e a saia externa que vestem desde pequenas. São elas que fazem a tinta de urucum, utilizada para tingir de vermelho seus panos e para pintar o rosto. Além disso, é tarefa feminina e das crianças arawetés colher as espigas de milho e fazer a farinha. [...] Assim, [...] todas as pessoas, sejam elas crianças, adultos ou jovens, fazem trabalhos que se complementam e participam da produção de tudo o que é necessário e importante para a vida na comunidade.

QUEM faz o quê? **Povos Indígenas no Brasil Mirim**. [*S. l.*], [21--]. Disponível em: https://mirim.org/como-vivem/quem-faz-o-que. Acesso em: 17 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

1. Comentar que essa diversidade pode ser percebida nos modos de falar, pensar, orar, festejar e, também, nos objetos da cultura material dos povos.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** esta atividade pode contribuir para mobilizar o tema **diversidade cultural**, da macroárea **multiculturalismo**.

3. a) A fonte **1** descreve a cidade de Tenochtitlán e cita a existência de um mercado. A fonte **2** representa o mercado em primeiro plano: entre os vários produtos ali comercializados, havia tecidos coloridos, esteiras, utensílios domésticos, plumas de quetzal, nome de uma ave rara, e joias de ouro, prata e cobre. Ao centro e ao fundo, estão os canais, aquedutos e, em detalhe, as *chinampas* (pequenas ilhas ou canteiros artificiais, nas quais eles cultivavam flores, verduras e plantas medicinais).

+ATIVIDADES

A arte gráfica dos wajãpis foi incluída, em 2003, na lista da Unesco de Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade. Pesquise e faça um relatório sobre os wajãpis e a arte produzida por eles.

Produção pessoal.

Professor, os wajãpis se destacam por sua arte usada na decoração de corpos e objetos e por sua perícia na confecção de equipamentos de caça e pesca, instrumentos para o processamento da mandioca e preparo de alimentos e adornos em plumária para uso cotidiano e em rituais.

Materiais para pesquisa: ARTE Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi. **Iphan**. Brasília, c2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/54; FIGUEIREDO, Fabiana. Arte indígena Kusiwa do AP é revalidada como patrimônio cultural pelo Iphan. **G1**, [*s. l.*], 28 abr. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/arte-indigena-kusiwa-do-ap-e-revalidada-como-patrimonio-cultural-pelo-iphan.ghtml. Acessos em: 17 ago. 2022.

ATIVIDADES

Estátua representando o deus Nappatecuhtli, século XV.

G. DAGLI ORTI/DEA/ALBUM/FOTOARENA

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Representação de um maia, c. 600-900.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

I. Retomando

1 Estudamos os povos por meio de fontes escritas, orais, visuais e da cultura material. Os objetos mostrados ao lado fazem parte da cultura material de diferentes povos da América. Com base na observação desses objetos, o que podemos dizer a respeito dos povos indígenas da América?

1. Que há uma grande diversidade cultural entre os povos indígenas na América.

Cesto da cultura yanomami, feito com cipó. Roraima, 2022.

FABIO COLOMBINI

2 Copie em seu caderno as afirmativas **corretas** sobre os astecas.

a) Eram originários da América do Norte e se estabeleceram no Vale do México.

b) Formaram um império imenso composto por diversos povos.

c) Diferentemente dos maias, os astecas nunca formaram um grande império.

d) A capital do Império Asteca era a cidade de Palenque. **2.** Alternativas **A** e **B**.

3 Leia o texto e observe a imagem com atenção.

FONTE 1

Tenochtitlán era uma cidade cortada por dezenas de canais, por onde circulavam barcos carregados de mercadorias, e aquedutos, que traziam água doce das montanhas. A capital asteca possuía também templos, ruas retas e amplas e um mercado central rico e movimentado.

Elaborado pelo autor.

FONTE 2

BRIDGEMAN/FOTOARENA

A grande Tenochtitlán, mural de Diego Rivera, 1945.

a) Escreva um parágrafo relacionando a fonte **1** à fonte **2**. **3. a)** Resposta pessoal.

b) A fonte **2** sugere que a sociedade asteca daquela época era diversificada ou homogênea?

3. b) A imagem mostra uma sociedade diversificada, com diferentes grupos sociais.

148

4 Leia as afirmações a seguir com atenção.

I. Após dominar cidades e povos vizinhos, os astecas constituíram um império imenso.

II. O Império Asteca compreendia o atual México e ia do Oceano Pacífico ao Golfo do México.

III. O Império Asteca era formado por povos com diferentes graus de subordinação aos astecas.

IV. Alguns povos subjugados pelos astecas eram obrigados a pagar-lhes pesados impostos, sob a forma de moedas de ouro e prata.

Considerando **V** para as afirmações verdadeiras e **F** para as falsas, a sequência **correta** de respostas é: **4.** Alternativa **A.**

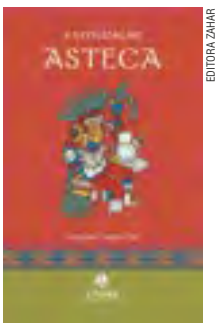
a) V, V, V, F. **b)** V, F, V, F. **c)** F, V, F, V. **d)** F, F, F, V.

5 Leia o texto a seguir.

A ourivesaria, a joalheria, a cinzelagem de pedras semipreciosas e o mosaico de plumas constituíam, entre os astecas, atividades importantes e respeitadas, a ponto de mesmo os senhores mais nobres não desdenharem de lhes consagrar o seu lazer.

[...] Todos esses artesãos viviam entre si, transmitindo seu ofício de geração a geração nas mesmas famílias. Suas mulheres teciam e bordavam. [...] Pagavam impostos em artigos de sua especialidade [...].

SOUSTELLE, Jacques. **A civilização asteca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 33.



EDITORA ZAHAR

▲ Fac-símile da capa do livro **A civilização asteca**, de Jacques Soustelle.

Com base no texto, avalie as seguintes afirmações e copie em seu caderno as **corretas**. Entre os astecas: **5.** Alternativas **B** e **D.**

a) todas as especialidades de artesanato eram importantes e respeitadas.

b) algumas especialidades de artesanato eram mais importantes e respeitadas.

c) os artesãos transmitiam seus saberes e práticas para toda a sociedade asteca, como forma de manter vivo o conhecimento.

d) os artesãos transmitiam seus ofícios a seus familiares, de uma geração para outra.

6 Leia o texto a seguir e, depois, responda às perguntas.

Simplesmente divino!

[...] o chocolate foi por muito tempo considerado sagrado por sociedades antigas do México e da América Central.

Foram povos [...] dessa região que descobriram que as sementes de cacau poderiam ser amassadas e transformadas em uma bebida deliciosa, o *tchocolatl*. [...] O chocolate daquele tempo era muito diferente do que conhecemos hoje: não levava açúcar e ainda era misturado à pimenta e outros temperos fortes.

[...] para os astecas, civilização altamente organizada que habitava o México desde o século XIV, ele era um presente divino. Mais precisamente de Quetzalcoatl, deus da sabedoria e do conhecimento.

RAMOS, Maria. Simplesmente divino! **Invivo**. Rio de Janeiro, 3 dez. 2021. Disponível em: http://www.invivo.fiocruz.br/historia/simplesmente-divino/. Acesso em: 26 jul. 2022.

ENCAMINHAMENTO

4. Correção: **IV.** Todos os povos subjugados pelos astecas eram obrigados a pagar-lhes pesados impostos, sob a forma de penas raras, pedras preciosas e alimentos. Comentar que os povos ameríndios não utilizavam moedas. Os espanhóis, depois de tomar os objetos de ouro ou prata desses povos, derretiam-nos e os transformavam em moedas.

5. A atividade pretende contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08**.

TEXTO DE APOIO

[...] Na aurora do século XVI, o centro do México antigo era ocupado por etnias numerosas sobre as quais três grandes cidades do vale do México, agrupadas numa Tríplice Aliança, dominada pelo México-Tenochtitlán, exerciam uma supremacia recente e contestada. Desde o século XV, os mexicas – o povo que erroneamente chamamos de astecas – prosseguiam uma expansão militar que se traduziu pelo progresso excepcional de sua capital, Tenochtitlán: ela se tornou talvez a cidade mais povoada do mundo com seus 400 mil habitantes.

Nas montanhas dos Andes instalara-se uma dominação próxima do que denominamos comumente um império. Os incas reinavam soberanos há várias gerações sobre o "Império das Quatro-Direções". Segundo os mitos, as linhagens dos incas teriam saído de três cavernas. Algumas estabeleceram-se no vale de Cuzco, de onde seus descendentes estenderam seu domínio sobre um território gigantesco que atingia, ao sul, o Chile e, ao norte, a Colômbia. O primeiro inca historicamente conhecido, Tupac Inca, morreu em 1493. Seu sucessor, Huayna Cápac, consolidou o império e concluiu a conquista do Equador atual.

BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. **História do novo mundo 2:** as mestiçagens. Tradução de: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2006. p. 31.

ENCAMINHAMENTO

6. d) É possível mencionar: torta de chocolate; brigadeiro; sorvete; entre outros.

A atividade **6** contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI08**.

7. b) A agricultura tinha grande importância na vida dos maias e o milho era a base de sua alimentação.

c) Os maias nunca formaram um grande império; organizavam-se em pequenos Estados independentes (cidades-Estado).

8. a) Exemplo, 6 aulas: um ponto e uma barra.

b) Exemplo, 50 minutos: dez barras.

c) Exemplo, 7 professores: uma barra e dois pontos.

Professor, ao trabalhar a atividade **8**, em que é tratado o Sistema de Numeração Maia, os estudantes têm a oportunidade de reconhecer que os conhecimentos das Ciências, em particular da Matemática, são frutos de necessidades humanas de diferentes culturas e povos, desenvolvidos ao longo do tempo. Esse trabalho pode ser ampliado a partir de uma abordagem relacionada à Etnomatemática, que pode ser entendida como um ramo da História da Matemática, em que o enfoque está no estudo das formas matemáticas próprias de cada grupo cultural.

Para saber mais sobre Etnomatemática: D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007; GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ETNOMATEMÁTICA (GEPEm). São Paulo, [20--]. *Site*. Disponível em: www2.fe.usp.br/~etnomat/; UBIRATAN D'Ambrosio – Etnomatemática. 2020. Vídeo (12min10s). Publicado pelo canal History of Science. Disponível em: https://youtu.be/kUCNDK7DeKs. Acessos em: 17 ago. 2022.

6. a) Os povos do atual México e da América Central.
6. b) Era considerado um presente divino; um presente de Quetzalcoatl, deus da sabedoria e do conhecimento.

a) Segundo a autora, quem descobriu o modo de fazer uma bebida com o cacau?

b) O que o *tchocolatl*, o chocolate da época, representava para os astecas?

c) Compare a bebida *tchocolatl* dos astecas com o chocolate que consumimos no nosso dia a dia.

d) Nos dias atuais, o chocolate é muito apreciado e serve como ingrediente para diversas receitas. Os astecas misturavam pimenta ao chocolate. Você já experimentou chocolate com pimenta? Cite alguns exemplos de outros alimentos que contenham chocolate. **6. d)** Resposta pessoal.

7 Escreva em seu caderno as afirmações **corretas**. **7.** Alternativas **A** e **D**.

a) Os maias se distribuíram pelas terras onde hoje é a Guatemala, o sul do México, Belize, parte de Honduras e de El Salvador.

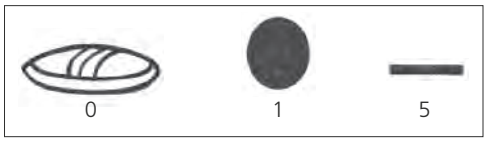
b) A indústria tinha grande importância na vida dos maias. A mandioca era a base de sua alimentação.

c) Os maias formaram um grande império, que conquistou terras e povos da América Central.

d) Os maias eram bons construtores, construíram palácios e templos em forma de pirâmide que comprovam seus conhecimentos de engenharia e cálculo.

8 Os maias usavam três símbolos numéricos.

EDU RANZONI/GETULIO DELPHIM



Fonte: NEVES, Ana Maria Bergamin; HUMBERG, Flávia Ricca. **Os povos da América**: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas. São Paulo: Atual, 1996. p. 70.

A concha, que representava o zero; o ponto, que representava o número um; e a barra, que representava o número cinco. Usando o sistema numérico maia, escreva em seu caderno: **8. a)** Resposta pessoal.

a) o número de aulas que você tem por dia.

b) quantos minutos tem cada aula.

8. b) Resposta pessoal.

c) quantos professores você tem.

8. c) — — ● ●

9 Leia o texto a seguir e, depois, responda às perguntas.

Pelota: bola em espanhol.
Cancha: campo em espanhol.

A importância que o Jogo da **Pelota** [*tlachtli*] teve na época pré-hispânica se pode verificar pelos numerosos resquícios arqueológicos de campos que foram descobertos ao longo de toda Mesoamérica [...]

Um grande número de campos também denominados "**canchas**" foi encontrado desde a península de Yucatán até o sul dos Estados Unidos.

O jogo era uma mistura de resistência física, de competição, aliado a uma cerimônia sagrada destinada ao deus Sol. [...]

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. O Jogo da Pelota e o Cosmo Maia. **Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar PUC-SP**. São Paulo, c2020. Disponível em: https://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/artigo_o_jogo_da_pelota.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

CHICO SANCHEZ/ALAMY/FOTOARENA

▲ Jogador com a pelota na mão. Yucatán (México), 2009.

6. c) Semelhanças: ambos utilizam o cacau em sua composição e são encontrados na forma líquida. Diferenças: o *tchocolatl* é líquido e misturado à pimenta e outros temperos. O chocolate pode ser encontrado em diversas formas e sua composição é doce.

Dica de leitura

Neste livro, os autores inserem a história dos povos indígenas da América numa perspectiva de longa duração, passando pelos períodos pré-colombiano e colonial, e fornecendo elementos para a compreensão da importância desses povos na contemporaneidade.

- BERTAZONI, Cristiane *et al*. **História e Arqueologia da América indígena**: tempos pré-colombianos e coloniais. 1. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

EDITORA UFSC

9. a) Um jogo praticado pelos povos da Mesoamérica – o Jogo da Pelota ou *tlachtli*.
9. b) A descoberta de numerosos resquícios arqueológicos na região da Mesoamérica de campos usados para a prática desse jogo.

a) Qual o assunto do texto?

b) Segundo a autora, o que comprova a importância do Jogo da Pelota para os povos da Mesoamérica?

c) No texto, a palavra "resquício" pode ser substituída por: 9. c) Alternativa II.

I. escritos. **II.** vestígios. **III.** memórias. **IV.** imagens.

d) Pesquise e descubra o significado da palavra "cancha" no português que falamos.

e) Que esportes praticados atualmente se assemelham ao Jogo da Pelota?

9. d) Campo para jogos esportivos.

9. e) Basquete e futebol.

10 Leia o texto com atenção. Depois, escreva no caderno sobre quem se está falando em cada um dos itens.

O inca era considerado sagrado, visto ser descendente do deus Sol. Desse modo, seu poder não era apenas político, mas também religioso. [...]

Os sacerdotes eram importantes na sociedade incaica, pois detinham o conhecimento mítico e faziam previsões do futuro falando com [...] os mortos. [...]

[...] havia um grupo especializado em praticar o intercâmbio e a troca. Esses "mercadores" não utilizavam moeda, só troca de produtos [...].

Os artesãos destacaram-se não só pelos seus produtos de alta qualidade, mas porque as suas tarefas eram fundamentais para o funcionamento da reciprocidade, pois o inca utilizava os tecidos, as cerâmicas e demais objetos artesanais para presentear quem necessitasse agraciar. [...]

Os pescadores não possuíam terrenos agrícolas, mas cultivavam em lagos a **totora** para confeccionar seus barcos. Quando tinham peixe em grande quantidade, salgavam e secavam-no para conservá-lo e trocá-lo por produtos da serra.

Totora: planta d'água usada pelos nativos, desde a época pré-hispânica, na confecção de embarcações típicas, além de outros objetos utilitários e artísticos.

PORTUGAL, Ana Raquel. **O *ayllu* andino nas crônicas quinhentistas**. São Paulo: Editora Unesp: Cultura Acadêmica, 2009. p. 85-88.

10. a) Sacerdotes; b) mercadores; c) inca; d) pescadores.

Atividades que praticavam
a) Tinham conhecimento mítico e faziam previsões do futuro.
b) Praticavam intercâmbio e troca de mercadorias.
c) Descendente do deus Sol. Tinha poderes políticos e religiosos.
d) Viviam da pesca e cultivavam plantas (totora) para constituírem suas embarcações.

11 Sobre os indígenas brasileiros, copie em seu caderno a alternativa **correta** e, em seguida, justifique sua escolha. 11. Alternativa B

I. Nas aldeias indígenas, a terra era do cacique.

II. Os frutos do trabalho eram divididos entre todos os membros do grupo.

III. A divisão das tarefas era por sexo e idade; assim, todos colaboravam.

IV. Caçar, pescar e construir as moradias eram tarefas das mulheres da aldeia.

a) Estão corretas apenas **I** e **II**.

b) Estão corretas apenas **II** e **III**.

c) Está correta somente a **III**.

d) Está correta somente a **IV**.

ENCAMINHAMENTO

11. Justificativas: **I.** Entre os indígenas, a terra era do conjunto de pessoas que vivia na aldeia. **IV.** A caça, a pesca e a construção de moradias eram tarefas masculinas.

TEXTO DE APOIO

O jogo exigia condições físicas, fôlego e força, desenvolvidos por meio de estratégias e habilidades que deveriam ser aprendidas. Era, portanto, necessário treinamento para chegar a ser um bom jogador e ganhar os jogos. Assim, investia-se tempo e esforço para jogar bem a bola. Levanta-se até a possibilidade de terem existido *jogadores profissionais*. Provavelmente, os jovens aprendiam a jogar e treinavam em quadras mais simples e menores que as grandes quadras onde se celebravam os jogos mais significativos e solenes. O jogo era praticado pelas linhagens nobres e pelos reis e senhores das cidades. Destacar-se no jogo seria uma forma de distinção.

Por sua vez, a prática do jogo exigia a produção de bolas e dos diversos tipos de objetos que protegiam o corpo. Desses objetos se faziam também reproduções de diferentes tamanhos e materiais, que eram depositadas nas quadras como oferendas. [...]

O jogo de bola era um jogo de fato, porque sua finalidade referia-se a ele mesmo: os jogadores participavam não só para se exercitar; eles jogavam para ganhar. A competição colocava em condição contrária os jogadores e exigia deles o estabelecimento de estratégias para vencer os oponentes. Porém, em razão de o jogo de bola se configurar no confronto, como muitos outros jogos na história da humanidade, ele representava um combate.

[...]

Nos jogos solenes, as dimensões políticas, ideológicas e rituais terminavam absorvendo o jogo. Nessas ocasiões, os jogos eram realizados no marco de alguma comemoração, de uma festa em homenagem a um deus, da inauguração de um templo, da visita de um aliado, da celebração de uma vitória. [...]

LONDOÑO, Fernando Torres. No princípio da história, era um jogo de bola. Jogo, poder e religião entre os maias. **REVER**, São Paulo, ano 15, n. 1, p. 111-125, jan./jun. 2015. p. 116-118.

ENCAMINHAMENTO

12. a) Respostas possíveis: aruá, gavião, suruí, krenák, guató, arikapú.

b) Professor, comentar que, quanto maior a diversidade cultural de um país, mais rico ele é.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** a atividade **12** quer contribuir para o desenvolvimento do tema **educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, da macroárea **multiculturalismo**.

+ATIVIDADES

Na nossa sociedade, a divisão do trabalho também é feita por sexo e idade? Explique.

Resposta:

Não; na nossa sociedade, as mulheres fazem, hoje, a imensa maioria das tarefas antes reservadas apenas aos homens, como dirigir ônibus ou taxi, trabalhar na Marinha, atuar como mecânica etc.

Professor, com a urbanização, a ampliação do acesso à educação e as conquistas dos movimentos femininos, aumentou muito o número de mulheres no mercado de trabalho e elas passaram a atuar nas mais diversas áreas da vida social.

TEXTO DE APOIO

Línguas indígenas

O Brasil é um país que se caracteriza por sua considerável diversidade sociocultural e linguística dentre os países da América do Sul, sendo, por isso, uma nação multilíngue. Antigamente, o número de línguas originárias que eram faladas à chegada dos europeus era de aproximadamente 1 175 línguas indígenas, no início da colonização [...]. Segundo Rodrigues, "houve, portanto, uma redução drástica, por extinção, de 85% ou mais, na diversidade indígena do Brasil, a qual corresponde, quase diretamente, à redução dos próprios povos indígenas" [...]. Atualmente, o Brasil apresenta um número bastante reduzido de línguas indígenas [...], sendo essa redução um processo preocupante, violento e ainda bastante presente.

[...]

[...] o desaparecimento de uma língua é uma perda para o patrimônio intelectual e cultural da humanidade. [...] as línguas indígenas, no passado, desapareceram sem qualquer registro e várias línguas atualmente faladas ou lembradas correm o perigo de um destino semelhante. Nesse sentido, trabalhos de descrição, documentação e revitalização de línguas [...] são de suma importância não apenas para a ampliação de estudos linguísticos, mas também, para a preservação de saberes socioculturais e de estruturas linguísticas que estão se perdendo, devido ao processo de obsolescência que muitas línguas indígenas brasileiras vêm passando.

12. a) Resposta pessoal.

12. b) A diversidade de línguas expressa a imensa diversidade cultural existente no Brasil, isto é, muitas maneiras de se relacionar com a vida e a natureza. A diversidade constitui uma das riquezas do nosso país.

12 Leia o texto a seguir e, depois, responda ao que se pede.

O Brasil é um dos países com a maior diversidade de línguas do mundo. [...] Muitas dessas línguas foram extintas e outras contam com poucos falantes, razão pela qual os linguistas se impõem um grande desafio: documentar o maior número possível de línguas antes que elas desapareçam.

SANJAD, Nelson. Conhecimento sobre línguas indígenas avança no Brasil. **Scielo em Perspectiva: Humanas**. [*S. l.*], 8 nov. 2013. Disponível em: http://humanas.blog.scielo.org/blog/2013/11/08/conhecimento-sobre-linguas-indigenas-avanca-no-brasil/. Acesso em: 26 jul. 2022.

a) Pesquise e cite outras duas línguas faladas no Brasil, além do português.

b) Para os brasileiros, qual a importância da diversidade de línguas faladas no Brasil?

13 Na nossa sociedade homens e mulheres fazem as mesmas tarefas, como, por exemplo, pilotar avião, apitar um jogo de futebol, dirigir uma empresa. E nas sociedades indígenas? Exemplifique.

13. Nas sociedades indígenas algumas tarefas são feitas pelos homens (preparar a terra para plantar, construir armas de guerra e canoas, caçar e pescar) e outras, pelas mulheres (fazer farinha, preparar alimentos e cuidar das crianças).

II. Leitura e escrita em História

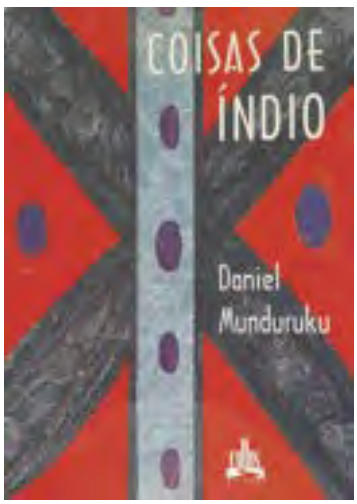
Vozes do presente

Leia o texto a seguir com atenção.

Cultura é pra ser compartilhada

Aí mora minha esperança.
As pessoas costumam olhar o índio e as coisas que ele faz de forma diferente.
Alguns costumam ridicularizá-lo por ele ser diferente; outros olham com espanto sadio, de curiosidade, querendo aprender. Então começam a estabelecer um contato amigo e compreender que ser índio é ter uma identidade, um estilo de vida.

Quando as pessoas veem pais cuidando bem de seus filhos, dançando ou cantando uma música sagrada; quando entram em contato com o mundo espiritual ou material e percebem a simplicidade do ser índio, costumam dizer: só o índio sabe fazer assim, só o índio sabe viver assim... Isso são "Coisas de índio".



EDITORA CALLIS

▲ Fac-símile da capa do livro **Coisas de índio**, de Daniel Munduruku.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis, 2000. p. 8.

a) Daniel, um indígena do povo munduruku.
b) Ao público em geral.
c) Uns ridicularizam os indígenas, outros os admiram e querem aprender com eles.

Agora, responda.

a) Quem é o autor do texto?
b) Ele se dirige aos seus amigos indígenas ou ao público em geral?
c) Segundo o autor do texto, como as pessoas veem os indígenas?
d) Quais qualidades dos indígenas o autor exalta?

d) A valorização do cuidado com os filhos, a música, a dança, a espiritualidade e a simplicidade.

III. Você cidadão!

Leia o trecho de uma notícia.

Desde o dia 12 de dezembro de 2016 é transmitido a nível nacional o primeiro noticiário feito completamente em **quéchua** da história da televisão peruana. Esta iniciativa foi proposta pelo jornalista e escritor Hugo Coya [...].

Quéchua: língua falada em boa parte do Peru, Bolívia e Equador e em parte da Colômbia, do Chile e da Argentina.

"Ñuqanchik" (em português, "Nós") é o novo noticiário peruano, que em seus dois primeiros meses no ar já está sendo bem acolhido entre os falantes de quéchua do país. [...]

Desde 2009, o quéchua está incluído na lista do Atlas das Línguas em Perigo da Unesco, por estar ameaçado de extinção. [...]

A apresentadora do Ñuqanchik, Mena, disse [...] que é um sonho tornado realidade poder fazer chegar informações [...] de importância a todos os irmãos e irmãs falantes de quéchua.

"É definitivamente uma experiência única e histórica [...]. Assumir essa grande responsabilidade para mim é um desafio. (...) São muitos anos que foram deixadas ao esquecimento as línguas nativas do meu país, que também têm sofrido [...] discriminação", enfatizou Mena.

BRIAN LATINO/ALAMY/FOTOARENA

▲ Tecelão peruano falante de quéchua em fotografia dos anos 2000.

NALVARTE, Paola. Noticiário peruano em quéchua busca reivindicar o uso de uma das línguas mais antigas do mundo. **Knight Center for Journalism in the Americas**. Texas, 8 fev. 2017. Disponível em: https://latamjournalismreview.org/pt-br/articles/noticiario-peruano-em-quechua-busca-reivindicar-o-uso-de-uma-das-linguas-mais-antigas-do-mundo/. Acesso em: 28 jul. 2022.

a) Por que a Unesco incluiu o quéchua na lista das línguas em perigo?
b) A língua quéchua é valorizada no Peru?
c) Em sua opinião, por que o quéchua sofre discriminação no Peru?
d) Faça uma pesquisa e descubra se no Brasil há línguas que correm risco de desaparecimento.

a) Porque é cada vez menor o número de falantes desse idioma.
b) Não; de acordo com o texto, a língua quéchua tem sido discriminada.
c) Resposta pessoal.
d) Resposta pessoal.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

[...]

O processo de perda de uma língua ocorre sem que seus membros possam decidir sobre tais perdas. Inicialmente a perda linguística se dá, principalmente, devido ao desaparecimento físico dos falantes, em decorrência de epidemias, extermínio direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada [...]. Posteriormente, a extinção de línguas indígenas se deve muito a políticas centralizadoras portuguesas e depois brasileiras, pois mesmo após a independência do Brasil, a sobrevivência de outras línguas dentro do território nacional continuou sendo ameaçada [...] .

[...]

Os Arquivos Digitais que documentam os registros de trabalhos realizados em comunidades indígenas auxiliam na preservação e valorização do patrimônio cultural e linguístico existente no Brasil. Consequentemente, essa documentação também contribui para trabalhos descritivos que auxiliam na elaboração de gramáticas, dicionários, textos e a circulação do conhecimento científico delas. [...]

[...] a valorização das línguas indígenas é fundamental para a humanidade em geral. O ano de 2019 foi dedicado às línguas indígenas [...] pela UNESCO e, espera-se que, a partir das políticas linguísticas e públicas, a favor dos povos indígenas seja possível cada vez mais reafirmar a luta contra a perda da diversidade linguística [...].

TOLEDO, Beatriz Furlan; MIRANDA, Camille Cardoso. Por que documentar e descrever línguas? A importância desses estudos para revitalização e fortalecimento de línguas indígenas brasileiras. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 6, p. 1-24, 2021. p. 2, 5, 7, 21.

ENCAMINHAMENTO

Você cidadão! a) Quando o último indivíduo de uma etnia desaparece, leva com ele a cultura e os saberes de seu povo.

c) Retomar com os alunos o conceito de etnocentrismo. No caso, os falantes de castelhano sentem-se superiores aos falantes de quéchua.

d) Em pesquisa elaborada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), das cerca de 1,5 mil línguas indígenas existentes na época de Cabral, restam 181, das quais 115 são faladas por menos de mil pessoas. Informação disponível em: MELITO, Leandro. Quase 90% línguas indígenas brasileiras foram extintas e as que restam estão ameaçadas. **EBC**. Brasília, DF, 7 jul. 2016. Disponível em: https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2016/04/de-1500-linguas-indigenas-no-descobrimento-restaram-181-todas-ameacadas-aponta. Acesso em: 17 ago. 2022.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** o trabalho com a página mobiliza a macroárea **multiculturalismo**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** a leitura e a interpretação do texto mobilizam a macroárea **multiculturalismo**.

ENCAMINHAMENTO

- **Temas Contemporâneos Transversais:** o desenvolvimento da seção permite trabalhar as macroáreas **cidadania e civismo** e **ciência e tecnologia**, à medida que reconhece a importância do respeito às diferenças, estimula a igualdade entre os cidadãos e evidencia a relevância do desenvolvimento de novas tecnologias para a construção de uma sociedade mais inclusiva, com maior qualidade de vida para todos os cidadãos.
- Aproveitar o tema para reforçar o papel do protagonismo social, e destacar o mérito das pesquisas em diversas áreas do conhecimento para o progresso da sociedade.

O trabalho com a seção quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1**, **2**, **4**, **5**, **7**, **9**, e **10**, e da **competência específica 4**.

A autoavaliação é um aprendizado fundamental para a construção da autonomia do aluno; além disso, democratiza o processo, pois envolve diferentes pontos de vista. Sugestões de perguntas para a autoavaliação:

- Você considerou interessante a atividade ou os trabalhos realizados?
- Tinha conhecimentos anteriores que o auxiliaram na realização?
- Foi fácil ou difícil? Se foi difícil, saberia dizer por quê?
- Como você avalia sua participação no grupo? (Realizou tarefas que contribuíram para o trabalho? Sugeriu formas de organizar o trabalho? Colaborou com seus colegas na realização de tarefas?).
- Você considera que a maneira como o tema foi abordado ajudou na sua compreensão dos conteúdos e propostas de atividades?

#JOVENS NA HISTÓRIA

Revisão bibliográfica (Estado da Arte)

PASSO 1 Ler

Leia o texto com atenção.

Aos 18 anos, jovem surda reuniu 80 mil pessoas por legendas em videoaulas

Maria Clara nasceu com surdez profunda bilateral. [...]

As dificuldades no colégio não impediram Maria Clara de seguir com os estudos. Só que [ela] [...] encontrou barreiras: as videoaulas [...] não possuíam legendas ou intérpretes de Libras.

[...] a jovem não deixou passar batido. Mandou *e-mails* para o *site* cobrando medidas de acessibilidade, criou uma petição [...] e contou sua história e crítica nas redes sociais. "Postei na minha conta [...] sobre a falta de apoio para as pessoas com deficiência dentro de uma plataforma que chegava a lucrar milhões", conta. A *hashtag* viralizou [...] e o *site* respondeu prometendo mudanças. Nada foi feito.

Nove meses se passaram, sem nenhuma novidade no *site*. "Com o decorrer do tempo, eu não olhava mais; me desanimou" diz. Até que [...] descobriu que a **petição** tinha 80 mil assinaturas. E veio a mensagem.

Petição: requerimento ou pedido por escrito que segue normas legais.

"Olá, Maria Clara! Meu nome é Marcelo e trabalho na Change.org (...). Desde setembro estamos em contato [...] e cobrando atualizações no caso. Nessa semana, recebemos a resposta de que os vídeos já estão sendo legendados; resta aguardar para que em breve todos estejam disponíveis com legendas. [...]

A vitória alegrou, mas não iludiu a garota. "É uma vitória parcial. Só será completa quando houver de fato, todos os tipos de acessibilidade não só no *site* deles, como em todos os lugares". A repercussão da história rendeu um convite para abrir uma audiência pública sobre educação inclusiva na Câmara Municipal de Niterói (RJ), onde mora.

EDITORA PARÁBOLA

Fac-símile da capa do livro **Libras? Que língua é essa?**, de Audrei Gesser.

TEXTO DE APOIO

Tendo o português como primeira língua oficial, o Brasil também reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras desde 2002. Mesmo antes da oficialização, a Libras já era falada no Brasil, desde o século 19. [...].

Detentora de características próprias e reconhecida em todos os aspectos linguísticos, como morfologia, sintaxe e pragmática, a Libras se diferencia do português na medida em que se apresenta na modalidade visuo-espacial, ou seja, composta por um conjunto de movimentos e expressões captados pela visão.

"Os surdos falam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visual ou visuoespacial e, paralelamente, aprendem a escrita do português", explica a coordenadora-geral de Articulação da Política de Inclusão dos Sistemas de Ensino do MEC, Linair Moura Barros Martins. Ela cita Sueli Fernandes, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) especializada

Em sua fala, Maria Clara contou sua história, desde a infância, com as vezes que sofreu *bullying* dos colegas. E cobrou políticas públicas pela acessibilidade. [...] "Verba é o que não falta para acabar com essa segregação com os surdos; falta educação e conscientização para todos os brasileiros.".

CASTRO, Carol. Aos 18 anos, jovem surda reuniu 80 mil pessoas por legendas em videoaulas. **Ecoa UOL**, São Paulo, 21 jun. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/07/21/aos-18-anos-ela-movimentou-exigiu-a-insercao-de-legendas-nas-videoaulas.htm. Acesso em: 1 jun. 2022.

PASSO 2 Questionar

a) Qual foi o problema identificado por Maria Clara?

b) Qual foi a solução encontrada por ela para solucionar o problema?

a) Por ser surda, Maria Clara percebeu que as videoaulas não estavam preparadas para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Durante a pandemia de covid-19, as aulas passaram para essa modalidade e ela não conseguia acompanhar pela falta de condições técnicas das plataformas digitais e por não haver intérprete de Libras disponível.

PASSO 3 Pesquisar e agir

Respostas pessoais.

c) A Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada por surdos e reconhecida como meio de comunicação e expressão no Brasil, tem ganhado cada vez mais reconhecimento social.

Em grupo. Pesquisem para saber: as escolas estão preparadas para receber surdos? Comecem a pesquisa pela escola onde vocês estudam. Há condições para a inclusão dessas pessoas? Registrem as observações no caderno e passem para o próximo passo.

d) Pesquisem em *sites* de órgãos públicos, artigos acadêmicos, *sites* de jornais e revistas eletrônicas, análises e depoimentos sobre o tema. Registrem o que consideram importante para o resultado da pesquisa; anotem os dados das fontes pesquisadas, como autoria, endereço eletrônico, data de publicação da matéria e data de acesso.

e) Reúnam todo o material pesquisado e reflitam sobre o que ele trouxe de novo para vocês.

f) Construam um texto com a revisão bibliográfica em ordem cronológica e destaquem uma concordância e uma discordância entre os autores lidos. Elaborem uma conclusão do grupo sobre o trabalho realizado.

PASSO 4 Apresentar e publicar

Resposta pessoal.

g) Apresentem o relatório para a turma. Publiquem o resultado desse trabalho nas redes sociais e marquem a postagem com **#jovensnahistória**.

PASSO 5 Avaliar

Respostas pessoais.

h) Realizei as tarefas a que me propus?

i) Cumpri os prazos determinados?

j) Expressei minhas ideias com objetividade?

k) Escutei meus colegas com atenção e respeito?

l) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?

m) Demonstrei interesse pelo assunto tratado?

n) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

b) Maria Clara reclamou na plataforma sobre a falta de acessibilidade. Como não obteve resposta, abriu uma petição em um *site* para pleitear que a plataforma incluísse legendas nas videoaulas. Sua petição alcançou 80 mil pessoas e, com isso, a plataforma promoveu as mudanças necessárias, sugeridas por ela, permitindo que outras pessoas surdas tivessem acesso ao conteúdo das aulas.

ENCAMINHAMENTO

c) Se possível, realizar um debate com a turma para que os alunos possam definir, em grupo, a pergunta que irá orientar a pesquisa. Providenciar a exibição do vídeo a seguir, que aborda a educação de surdos: FOLHA Explica os desafios da educação de surdos. 2017. Vídeo (3min55s). Publicado pelo canal Folha de S.Paulo. Disponível em: https://youtu.be/fsdBJTK6-TE. Acesso em: 17 ago. 2022.

d) Sugestão de materiais para pesquisa: BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 159, n. 146, p. 1, 4 ago. 2021; CAVALCANTE, Meire. A surdez e a inclusão escolar. **Inclusão Já!**. [*S. l.*], 2 jun. 2011. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/a-surdez-a-inclusao-escolar/; LIBRAS: tudo sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Academia de Libras**. [*S. l.*], c2016. Disponível em: https://academiadelibras.com/libras/; MIRANDA, Ellen Salvador. Depoimento: "As escolas não estão preparadas para ensinar surdos". **Revista Piauí**, São Paulo, 17 ago. 2021. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/as-escolas-nao-estao-preparadas-para-ensinar-surdos. Acessos em: 18 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO

em educação bilíngue para surdos e autora de vários artigos sobre o tema: "Para os surdos, o português é aquilo que eles podem ver, uma vez que não têm acesso às propriedades sonoras."

A língua de sinais não é universal, já que cada comunidade tem seu idioma. No caso do Brasil, a Libras deriva da Língua de Sinais Francesa (LSF), trazida ao país por um professor francês que, em 1857, participou da fundação da primeira escola brasileira para surdos do país. Com o tempo, houve a adaptação e fusão da língua francesa com sinais já utilizados informalmente pelos brasileiros.

[...]

INSTITUTO de Surdos certificará a Língua Brasileira de Sinais. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, c2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/libras. Acesso em: 17 ago. 2022.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Em um momento em que a sociedade brasileira reflete sobre a democracia, e que amplos setores sociais se manifestam em defesa dela, amplia-se a oportunidade de introduzir os estudantes do 6º ano no estudo desse tema tão importante.

Sugere-se começar considerando que democracia é um conceito histórico, o que quer dizer que seu significado variou no tempo e no espaço. Quando pensamos sobre variação no espaço é só comparar o acesso a direitos sociais em um país da América do Sul a um do norte da Europa e veremos que as diferenças são grandes.

Nesta introdução de unidade, partimos uma vez mais do presente para interessar os estudantes no estudo de um modelo de democracia que vigorou no passado, na cidade de Atenas, nos tempos de Péricles, no século V a.C.

Na abertura de cada capítulo, explicitamos os objetivos, as justificativas e as principais competências e habilidades a serem trabalhadas. No corpo do capítulo e nas atividades, evidenciamos as nossas estratégias para o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Nas páginas de abertura de unidade, vamos citar exemplos da articulação entre objetivos, habilidades e competências, por acreditar que, ao longo da coleção, esse procedimento contribuirá para o importante propósito de "transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive", conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2018, p. 401).

Nesta unidade vamos desenvolver as **habilidades EF06HI05, EF06HI09, EF06HI10, EF06HI11, EF06HI12,** e **EF06HI19,** a partir do conceito de Antiguidade Clássica, formação da pólis; formação da Roma Antiga e do conceito de cidadania na Grécia e em Roma antigas, de modo articulado às **competências específicas 1, 2, 3, 4, 5** e **6** e às **competências gerais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9** e **10**.

Vejamos agora dois exemplos dessa articulação.

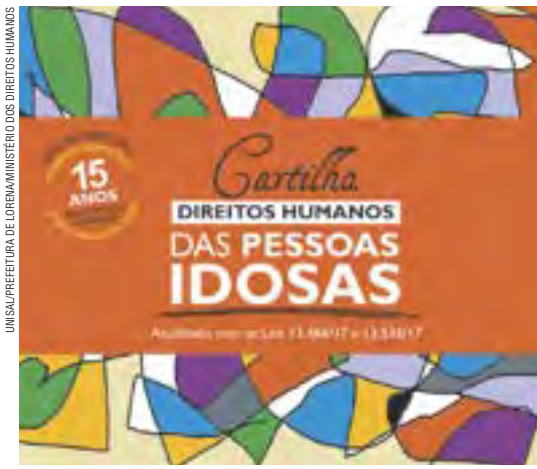
Objetivo: Discutir o conceito de Antiguidade clássica, seu alcance e seu limite na tradição ocidental. Esse objetivo articula-se à **habilidade EF06HI09**, às **competências gerais 1, 2, 4, 6, 7** e **9** e às **competências específicas 2, 3, 4** e **6**.

Objetivo: Compreender o processo de formação da pólis. Esse objetivo articula-se à **habilidade EF06HI10**, às **competências gerais 1, 2, 4, 7** e **9** e às **competências específicas 1, 2** e **6**.

UNIDADE

3 LUTA POR DIREITOS ONTEM E HOJE

A luta por direitos é antiga. Ao longo da história, em diferentes partes do mundo, muitas pessoas, grupos, povos lutaram por direitos. Nesta unidade, vamos ver alguns episódios dessa luta na Grécia e na Roma antigas. No Brasil, entre os acontecimentos mais importantes das últimas décadas, está a luta pelos direitos da pessoa idosa, que deu origem ao Estatuto do Idoso, Lei Federal nº 10.741 de 2003, para aumentar a proteção aos idosos. A seguir, apresentamos alguns desses direitos.



UNISAL/PREFEITURA DE LORENA/MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS

Fac-símile da capa da cartilha **Direitos humanos das pessoas idosas**.

I – Direito de envelhecer.
II – Liberdade, respeito e dignidade.
III – Alimentos.
IV – Saúde.
V – Educação, cultura, esporte e lazer.
VI – Exercício da atividade profissional e aposentar-se com dignidade.
VII – Moradia digna.
VIII – Transporte.
IX – Política de atendimento por ações governamentais e não governamentais.
X – Atendimento preferencial.
XI – Acesso à justiça.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO. Programa de Mestrado em Direito. Cartilha Direitos Humanos das pessoas idosas: atualizada com as leis 13.466/17 e 13.535/17. São Paulo: Unisal, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/marco/CartilhaUNISAL.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

- Quais desses direitos você considera indispensáveis?

Resposta pessoal.

Direito ao lazer.

ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

Idosa pintando, 2022.

DAVID SACKS/GETTY IMAGES

Direito à saúde.

Idosa recebendo atendimento médico, 2020.

Direito ao transporte gratuito.

SOLSTOCK/GETTY IMAGENS

Idosa em assento preferencial no ônibus, 2021.

NASTASIC/GETTY IMAGES

Direito ao exercício da atividade profissional.

Idoso trabalhando, 2019.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir.

Anesio Biancon, senhor de 79 anos, baixinho, invocado, inteligente e curioso [...]. Nasceu na Fazenda União em Santa Cruz do Rio Pardo-SP. [...] Hoje Seu Anésio mora com a Maria José há cinco anos, eles frequentam o centro de convivência para idosos Reviver, ele há muito tempo e ela recentemente. No Reviver ele gosta dos passeios, de jogar dominó com os amigos, tocar triângulo e pandeiro nas festas e nos eventos para idosos.

MARSOLA, Luana. A jornada do seu Anésio. **Museu da Pessoa**. [*S. l.*], 31 out. 2018. Disponível em: https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/a-jornada-do-seu-anesio-140893. Acesso em: 17 ago. 2022.

a) Segundo o texto, quais atividades o sr. Anésio pratica?

b) As atividades praticadas pelo sr. Anésio se referem a qual direito estabelecido no Estatuto do Idoso?

c) Entreviste um idoso a respeito dos direitos presentes no Estatuto. Leia em voz alta os direitos que constam na página anterior e pergunte se esse idoso já teve algum desses direitos desrespeitados. Se sim, como ele se sentiu? Você pode gravar um áudio da entrevista ou transcrevê-la em seu caderno.

ENCAMINHAMENTO

Pretendeu-se partir do presente e de um documento importante para a **"educação em direitos humanos"**, a fim de interessar os estudantes pelo estudo da luta por direitos no passado.

Os direitos trabalhados nesta dupla de páginas podem suscitar debates que ajudam a preparar os estudantes para o exercício da cidadania. A reflexão sobre esses direitos do Estatuto do Idoso, Lei Federal nº 10.741 de 2003, pode ajudar na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, tal como proposto na **competência geral 1**.

A experiência da pessoa idosa tem um valor incomparável para a sociedade e efetivamente pode ser ela um agente de transformação social. Todavia, é necessário que a pessoa idosa seja cada vez mais incluída e faça essa opção, direcionando o seu tempo para a realização de novos projetos nessa etapa de sua vida, contribuindo para uma sociedade mais justa e fraterna.

- **Tema Contemporâneo Transversal**: esta dupla de páginas mobiliza o tema **processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**, da macroárea **cidadania e civismo**.

Respostas:

a) Vai a passeios, joga dominó com os amigos, toca triângulo e pandeiro nas festas e nos eventos para idosos.

b) Direito ao lazer.

c) Resposta pessoal.

Professor, reforçar aos estudantes que eles devem estar acompanhados de um adulto responsável no dia da entrevista.

OBJETIVOS

- Discutir o conceito de Antiguidade Clássica.
- Relacionar a geografia à história da Grécia Antiga evitando, contudo, o determinismo geográfico.
- Caracterizar a sociedade cretense destacando a importância do palácio.
- Compreender a formação da pólis.
- Conhecer os possíveis fatores da colonização grega na Antiguidade.
- Refletir sobre o nascimento da ideia de cidadania.
- Conhecer a democracia ateniense e discutir suas limitações.
- Comparar Atenas a Esparta nos quesitos política, sociedade e educação.
- Diferenciar democracia de oligarquia.
- Estabelecer um paralelo entre a democracia ateniense antiga e a brasileira atual.
- Reconhecer a importância da cultura grega para o Ocidente e refletir sobre a permanência das criações gregas no presente.
- Construir com os alunos as noções de mitologia, democracia direta, filosofia, comédia e tragédia.

Este capítulo visa colaborar para refletir sobre o conceito de Antiguidade Clássica, explicar a formação da pólis e introduzir o trabalho com o conceito de cidadania no tempo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI05, EF06HI09, EF06HI10, EF06HI12 e EF06HI19.

CAPÍTULO 8

O MUNDO GREGO E A DEMOCRACIA

MONKEY BUSINESS IMAGES/SHUTTERSTOCK.COM

A cena que se vê na imagem é do interior de uma sala de aula. Do que você se lembra ao ver essas mãos erguidas? Será que é uma votação para decidir sobre uma viagem, uma regra de disciplina ou uma prova?

Para nós que estudamos História, essas mãos erguidas lembram a democracia criada na Grécia Antiga. Lá, os cidadãos ocupavam a praça pública para votar assuntos de seu interesse. Quando concordavam, erguiam a mão; para discordar, mantinham-na junto ao corpo.

1. E você, já participou de uma votação desse tipo? Você gostou da experiência?

2. Você acha justo acatar a vontade da maioria? Respostas pessoais.

158

ENCAMINHAMENTO

A partir da imagem, estimular o alunado a imaginar o que pode estar por trás desse gesto simples flagrado pela fotografia.

Em seguida, pode-se continuar o diálogo lembrando que essa forma de participação pode ser associada à Atenas, na Grécia, onde no recuado século VI a.C. gestou-se a democracia direta. Reunidos na ágora, os cidadãos atenienses decidiam questões importantes para a sua cidade, erguendo a mão ou mantendo-a junto ao corpo. Reatualizado e revestido de novos significados, esse gesto fundador continua presente nos dias atuais.

O conceito de Antiguidade clássica

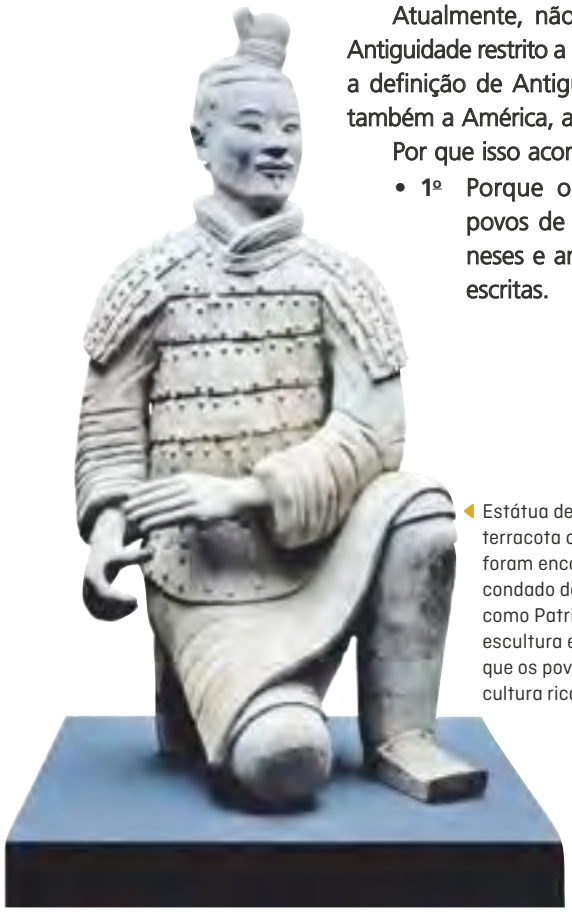
Os europeus do século XVIII buscaram encontrar as raízes da Europa moderna nas criações dos antigos gregos e romanos: as leis, a democracia, a filosofia e as formas de governo que inspiraram a Europa Moderna. Por isso os europeus criaram o termo "Antiguidade clássica" para se referirem a Grécia e Roma antigas.

No decorrer do século XIX, conforme os europeus foram dominando povos de outras regiões, o Egito antigo e a Mesopotâmia também passaram a ser estudados. Ao decifrar os hieróglifos e a escrita cuneiforme, os europeus descobriram que parte da religião cristã tinha se originado dessas civilizações. A partir de então, Antiguidade passou a denominar o período que vai do desenvolvimento da escrita no Oriente Médio, em 3500 a.C, à queda do Império Romano, em 476 d.C.

Atualmente, não se aceita mais esse conceito de Antiguidade restrito a Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma; a definição de Antiguidade foi ampliada e, hoje, inclui também a América, a África e todo o restante da Ásia.

Por que isso aconteceu?

- 1º Porque os historiadores descobriram que povos de outras partes da Terra, como chineses e americanos, também desenvolveram escritas.



TONYV3112/SHUTTERSTOCK.COM

Estátua de um arqueiro do famoso exército de terracota chinês, de 221-210 a.C. Essas estátuas foram encontradas em 1974, por camponeses do condado de Lintong, e declaradas pela Unesco como Patrimônio Cultural da Humanidade. Essa escultura e a da página seguinte demonstram que os povos que as esculpiram possuíam uma cultura rica e variada. Fotografia de 2016.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI09** e da **competência específica 6**.

TEXTO DE APOIO

As periodizações tradicionais devem ser entendidas como divisões artificiais. Diferentes pontos de vista, a partir de várias metodologias, disciplinas acadêmicas e ideologias, resultam em divisões alternativas. O objetivo da apresentação das compartimentações usuais resume-se à instrumentalização dos leitores e, de maneira alguma, implica a aceitação dos seus pressupostos. O caso paradigmático refere-se ao uso do termo "clássico" para definir períodos da história política, literária e artística. O próprio uso do termo Antiguidade Clássica, no título deste livro, resulta de um compromisso: convencionalmente, as civilizações grega e romana da Antiguidade são chamadas "clássicas". O termo, quando se refere a essas duas culturas antigas, possui, contudo, conotações ambíguas ao considerar essa Antiguidade como um modelo – o clássico a ser imitado pelos modernos – e ao restringir sua abrangência aos homens cultos da elite, por oposição às mulheres, aos "incultos" e aos pobres [...]. O uso do termo Antiguidade Clássica, neste livro, não implica, contudo, a aceitação dessas conotações e é usado para designar a cultura greco-romana nas suas mais variadas manifestações.

A determinação de períodos "clássicos", em qualquer periodização histórica, por sua parte, depende de um juízo de valor, da transformação de uma determinada produção intelectual em modelo. A História, neste caso, torna-se segmentada em uma progressão em direção ao padrão clássico, sucedido pela degeneração ou decadência, correspondente ao afastamento em relação ao modelo. Esse uso do termo "clássico" embute uma concepção cíclica da História: ascensão, apogeu, decadência, seguidos de novas ascensões, apogeus e decadências. O problema surge, naturalmente, quando diferentes autores, a partir de paradigmas interpretativos e de objetos de pesquisa variados, propõem diferentes ápices. É comum que especialistas em períodos diversos localizem esses apogeus... exatamente naqueles que são o centro de suas atenções!

Tudo isso significa que não é recomendável encarar as periodizações senão como instrumentos analíticos que são úteis para o conhecimento.

FUNARI, Pedro Paulo. **Antiguidade clássica**: a história e a cultura a partir dos documentos. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003. p. 31-32.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI09** e da **competência específica 6**.

Dica de leitura

Neste livro, Pedro Paulo Funari, um dos maiores especialistas brasileiros em Grécia e Roma antigas, reúne importantes documentos (vários deles com tradução inédita para o português) agrupados por temas como sentimentos, reflexões, poderes, espaços, entre outros. Além de nos presentear com uma seleção criteriosa de fontes variadas (textuais, materiais, epigráficas, arqueológicas) que orientam o nosso olhar para ler e compreender melhor o que elas dizem.

- FUNARI, Pedro Paulo. **Antiguidade clássica**: a história e a cultura a partir dos documentos. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

EDITORA UNICAMP

- **2º** Porque os povos da África e das terras onde hoje é o Brasil, mesmo sem desenvolverem a escrita, possuíam uma história dinâmica e movimentada. Nós, brasileiros, que, em boa parte, descendemos de indígenas e africanos, não podemos ter dúvida de que o termo Antiguidade deve incluir os povos antigos da América e da África.
- **3º** Todos os povos antigos, independente do continente onde viveram, possuem características comuns, o que facilita estabelecer semelhanças entre suas histórias.

Assim, hoje, quando dizemos Antiguidade, estamos nos referindo aos povos antigos da América, da Europa, da África e da Ásia.

Impactos do uso do termo Antiguidade clássica sobre outros povos

Ao chamar a Antiguidade greco-romana de "clássica", estamos supervalorizando a cultura dos gregos e romanos da Antiguidade e diminuindo a dos demais povos da Terra: chineses, africanos, indígenas, entre outros. Além disso, estamos considerando a antiguidade greco-romana como um **modelo** a ser imitado.

Nessa visão, quanto mais um povo se aproxima da cultura greco-romana, mais perto ele está do apogeu, e vice-versa. Isso não é mais aceito pelos historiadores atuais. Hoje, sabemos que as culturas são diferentes entre si, mas nenhuma é superior a outra.

Então, para que serve saber que Antiguidade clássica refere-se a Grécia e Roma antigas? Simples: para compreender textos históricos, já que esse termo é usado até hoje em livros, jornais e revistas; e para entender o imenso legado greco-romano na cultura ocidental.

MUSEU NACIONAL EGÍPCIO, CAIRO. FOTO: ART MEDIA/HERITAGE IMAGES/GLOW IMAGES

Jarro de cera, 1340 a.C. Núbia.

160

Grécia antiga: localização

A Grécia antiga localizava-se, em sua maior parte, no sudeste da Europa e abrangia três importantes regiões: a Grécia Continental, situada ao sul da península Balcânica; a Grécia Insular, formada pelas ilhas dos mares Egeu e Jônico; a Grécia Asiática, estreita e longa faixa de terra situada na Ásia Menor.

Grécia antiga (século VI a.C.)

Fonte: PARKER, Geoffrey. **Atlas da história universal**. Lisboa: Verbo, 1996. p. 115.

O território da Grécia é predominantemente montanhoso, pedregoso e pouco fértil; já seu litoral é bastante recortado, possuindo um grande número de baías. Há também muitas ilhas, próximas umas das outras, sendo a maior delas a de Creta. O relevo montanhoso da Grécia favoreceu o isolamento interno e a formação de cidades independentes umas das outras. Seu vasto litoral, por sua vez, facilmente navegável e com bons portos naturais, estimulou a navegação e o comércio marítimo.

A civilização cretense

Dê uma olhada no mapa acima. Procure Creta, a maior ilha do Mar Egeu. Achou? Pois bem, essa ilha foi o berço de uma civilização antiga que muito influenciou a dos gregos. Por volta de 2200 a.C., os cretenses produziam cereais, criavam gado, aproveitavam os recursos que o mar oferecia e mantinham um comércio intenso com as ilhas do Mar Egeu, com a Grécia Continental e com o Egito.

ENCAMINHAMENTO

- Localizar e descrever brevemente a geografia da Grécia antiga, com base no mapa desta página.
- Incentivar a leitura da legenda do mapa, ressaltando os fatores que podem ter favorecido o isolamento interno e os que podem ter estimulado a navegação e o comércio marítimo.
- Comentar que, por volta de 2000 a.C., a ilha de Creta começou a ser ocupada por povos orientais que incorporaram os nativos e fundaram importantes povoados, como Festo, Mália e Cnossos.
- Explicar que os cretenses mantinham um comércio intenso com as ilhas do Mar Egeu. E, apoiados por uma poderosa esquadra naval, chegaram a dominar o comércio pelo Mar Mediterrâneo.
- Acrescentar que, no auge de seu poderio, as cidades cretenses se comunicavam entre si por meio de boas estradas, utilizando-se de carros puxados por cavalos.
- Os cretenses desenvolveram uma escrita própria, a que o estudioso inglês Arthur Evans chamou de Linear A. Essa escrita ainda não foi decifrada, mas já se sabe que não era grega.

A leitura do mapa desta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI05** e da **competência geral 1**.

TEXTO DE APOIO

A Península Balcânica constituiu-se como o centro original da civilização grega. Esta região é delimitada, por um lado, pelo Mar Mediterrâneo e, por outro, pela alternância de montanhas rochosas e despenhadeiros e alguns vales férteis para a agricultura. A pobreza do solo e as condições físicas desfavoráveis como relevo acidentado, invernos e verões rigorosos, períodos longos de seca, incentivavam os deslocamentos populacionais e, portanto, a expansão grega por outras áreas.

As três regiões continentais são o Peloponeso, ao sul, que se liga à parte central por um pequeno istmo, a Ática, na Grécia central e, separada por uma cordilheira e acessível pelas Termópilas, está a região norte. Devido à profusão de montanhas, a comunicação entre os habitantes de uma região e outra era possível pelo mar ou por estreitas passagens no relevo acidentado, dificultando os contatos entre eles.

No Mar Egeu, as ilhas gregas se sucediam, próximas umas às outras, algumas imensas, como Creta, outras pouco menores, como Rodes e Lesbos e a maioria pequenas.

Os gregos também se instalaram na Jônia, do lado oriental do Mar Egeu, na região da atual Turquia, e, posteriormente, fundaram cidades na Sicília e na Itália, formando a chamada "Magna Grécia." [...]

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 13-14.

ENCAMINHAMENTO

- Ajudar o alunado a construir a ideia de que o palácio era o polo organizador da vida social cretense.
- Comentar que os motivos dos incêndios que destruíram muito povoados cretenses são desconhecidos; uma possibilidade é que tenham sido causados pelos aqueus, que, na época, invadiram e conquistaram Creta.

Leia o que se diz:

Cnossos é a capital da civilização minoica, assim chamada em homenagem ao rei Minos, seu principal chefe de Estado. A rigor, a palavra Minos refere-se ao título do soberano deste palácio, equivalente a rei ou faraó. Entretanto, o costume é considerar que Minos é o nome do soberano. Essa importante cidade do segundo milênio a.C. situa-se na ilha de Creta, no Mar Mediterrâneo, a sudeste de Atenas. Ela ocupa uma localização geográfica estratégica entre a África, o Oriente Médio e a Europa, o que contribuiu muito para o comércio e a grandeza dessa civilização. [...]

Pela importância, grandiosidade e características comuns, consideram-se três os grandes palácios minoicos no apogeu dessa sociedade, todos na ilha de Creta: Festos, Archanes e Cnossos, este último o mais grandioso e conhecido de todos. [...]

SILVA, J. C. Avelino da. O palácio de Cnossos, a morada da deusa. **PUC Goiás**. Goiania, c2022. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/2937/material/Pal%C3%A1cioCnossosDID.docx. Acesso em: 19 ago. 2022.

Imagens em movimento

Vídeo com imagens das ruínas do Palácio de Cnossos.

- PALÁCIO de Cnossos. 2010. Vídeo (1min19s). Publicado pelo canal Hendaye. Disponível em: https://youtu.be/-s9DqhY8INc. Acesso em: 17 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

[...] Na Grécia continental também se desenvolveram grandes palácios, mas construídos como fortalezas cercadas de altas muralhas. Os arqueólogos a chamam de "civilização micênica". Nós a conhecemos melhor, pois sua escrita, denominada de Linear B, pode ser decifrada. Isso porque a língua expressa pelos caracteres era já a língua grega.

Essas sociedades palacianas mantiveram um estreito contato entre si, com o Egito, a Anatólia e o Levante. É difícil definir seu grau de integração política e social, mas os palácios parecem ter sido os principais organizadores da vida social: retiravam tributos das aldeias camponesas, estocavam os excedentes em grandes depósitos e redistribuíam-no para o restante da sociedade.

[...] Os grandes centros micênicos parecem revelar uma sociedade mais militarizada que a dos palácios de Creta. De qualquer modo, as trocas de objetos eram frequentes, a influência recíproca é clara nos estilos decorativos, na cultura material e nas estruturas da vida cotidiana. Parece ser um processo de integração cumulativo, que se intensifica com o tempo, mesmo que não tenha sido linear. Terremotos e erupções vulcânicas parecem ter marcado momentos de ruptura, sobretudo em Creta. A partir de cerca de 1400 a.C., a própria ilha de Creta foi ocupada por invasores micênicos.

Na sociedade cretense, o **palácio** tinha um papel central: era o lugar de onde o rei governava e, ao mesmo tempo, era fundamental na vida econômica da cidade.

O palácio era responsável por numerosas atividades econômicas: artesanato, praticado em oficinas amplas; agricultura e pastoreio, praticados em áreas reservadas a essas atividades; e comércio, ou seja, trocas de um produto por outro. Nas suas dependências havia também templos religiosos e armazéns, onde os alimentos eram guardados. Parte de toda essa produção era destinada ao rei na forma de tributos. Entre os palácios cretenses, o mais rico e conhecido era o de Cnossos.

Por volta de 1450 a.C., ocorreram vários incêndios, em Creta, provocados provavelmente pelos aqueus, povo que invadiu e conquistou a cidade de Creta.

Palácio: construção grandiosa de vários andares, com escadarias amplas, salas, templos, oficinas e armazéns.

 # DICA!

Vídeo com imagens das ruínas do Palácio de Cnossos, na Grécia.

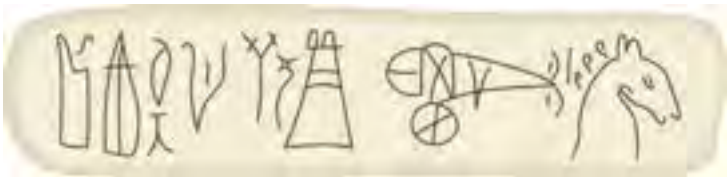
THE PALACE of Knossos, Heraklion, Greece. 2017. Vídeo (5min50s). Publicado pelo canal Le Monde en Vidéo. Disponível em: https://youtu.be/qSuqrm9u1CI. Acesso em: 26 jul. 2022.

LUIS SANTOS/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Detalhe de afresco do palácio de Cnossos (c. 2000 a.C.), em Creta (Grécia), fotografia de 2014.

A civilização micênica

Inicialmente, os aqueus ocuparam o sul da Grécia, onde fundaram várias cidades, entre as quais Micenas – daí o nome dado a sua civilização. Por meio da navegação, os micênicos entraram em contato com os cretenses, de quem assimilaram conhecimentos que, depois, usaram para dominá-los e assumir a liderança comercial nos mares da região. Por meio do comércio marítimo, os micênicos espalharam a cultura grega pelo Mar Mediterrâneo.



ALEXANDRE BUENO/CONEXÃO

▲ Ilustração atual representando caracteres da escrita Linear B. Essa escrita é o mais antigo registro que conhecemos de uma forma do grego e é fundamental para o conhecimento das origens da Grécia antiga.

A sociedade micênica também estava organizada em torno do palácio. O principal deles era o palácio de Micenas, onde foram encontradas tabuinhas com uma escrita conhecida por Linear B. Ao decifrá-la, em 1953, os estudiosos descobriram que era um ramo do grego antigo. Era essa, portanto, a língua dos aqueus.

Em 1200 a.C., não se sabe o porquê, os palácios foram destruídos. Com a destruição dos palácios micênicos, iniciou-se um período de empobrecimento material e abandono da escrita, que se estendeu até 900 a.C.

As principais fontes escritas sobre esse período são dois longos poemas: **Ilíada** e **Odisseia**, atribuídos ao poeta Homero. Hoje, sabemos que esses poemas vinham sendo cantados por várias gerações de poetas, chamados de aedos. A **Ilíada** narra a guerra de Troia (em grego, "Ílion"); já a **Odisseia** narra as aventuras do herói Ulisses ("Odisseu", em grego) em sua viagem de volta a Ítaca, ilha situada na Grécia.

Enquanto isso, os jônios, eólios e dórios, povos que tinham parentesco com os aqueus, invadiram a Grécia; esses quatro povos deram origem aos antigos gregos.

MUSEU DE BELAS ARTES DE BOSTON, MASSACHUSETTS, USA. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Taça em cerâmica representando cenas da **Odisseia**, 560-550 a.C.

ENCAMINHAMENTO

- Enfatizar que, à semelhança da civilização cretense, os micênicos também se organizavam em torno do palácio; porém, diferentemente dos cretenses, os palácios aqueus eram murados e construídos no alto de colinas.
- Comentar que a grandeza dos palácios aqueus indica o poder que esse povo chegou a ter.
- Informar que escavações arqueológicas mostraram que os aqueus comerciavam com regiões distantes.
- Destacar que o longo período entre 1200 a.C. e 900 a.C. é chamado de **Período Homérico**, pois a principal fonte usada pelos historiadores dedicados ao seu estudo são dois longos poemas épicos atribuídos ao poeta grego Homero.

Leia o que se diz:

[...] De acordo com Vernant [...], mesmo após a decifração das plaquetas em Linear B, analisar o funcionamento deste sistema torna-se algo de extrema dificuldade devido às lacunas que ainda subsistem. Contudo, a decifração dos tabletes tornou a imagem do soberano micênico um dos elementos mais iluminados desta sociedade, mostrando como tal figura era central neste sistema de governo.

ANDRÉ, Alessandra. Experiências monárquicas no mundo grego: os casos micênico e homérico. **Romanitas**: Revista de Estudos Grecolatinos, [*S. l.*], n. 10, p. 155-169, 2017. p. 156.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

[...] A vida, aos olhos dos arqueólogos, sempre parece ter sido retomada, mais ou menos, do ponto de ruptura. Objetos micênicos, datados de cerca de 1300 a.C., foram encontrados na Itália, na Sicília e na Sardenha. A rede de conexões parecia a ponto de ampliar-se.

No século seguinte, no entanto, ocorreu o que os historiadores, por falta de termo melhor, chamam de "colapso". Os palácios foram destruídos, os sítios arqueológicos se tornaram raros e pouco povoados, os objetos se tornaram escassos, a tecnologia regrediu. No planalto da Anatólia, o grande Império Hititia ruiu; nas margens do Nilo, os faraós enfrentaram uma invasão de povos no delta do Nilo que denominaram de "povos do mar"; a unidade política sobre o Nilo foi abalada por gerações; no Levante, os filisteus ocuparam a atual Palestina; algumas das mais antigas cidades fenícias foram também destruídas; por fim, os grandes reinos da Mesopotâmia (Mitani, Assíria, Babilônia) sofreram grande abalos.

Quais as causas desse colapso? Nenhum historiador sabe ao certo. [...] Não há consensos, nem procuraremos respostas aqui. Provavelmente, não há uma única causa.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 56-57.

ENCAMINHAMENTO

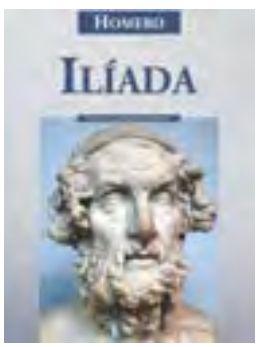
- Construir o conceito de *oikos* e cidade-Estado.
- Comentar que os gregos se referiam à cidade-Estado como pólis.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10** e da **competência específica 1**.

Dica de leitura

Este livro apresenta um marco da literatura do Ocidente. Um poema dividido em 24 cantos que narra os episódios da guerra entre gregos e troianos.

- HOMERO. **Ilíada**. Tradução: Manuel Odorico Mendes. [*S. l.*]: Montecristo Editora, 2013.



MONTECRISTO EDITORA

TEXTO DE APOIO

Cidade-Estado e cidadania

A história das cidades-estados é, em primeiro lugar, geograficamente localizada e circunscrita. É parte de [...] uma região específica do planeta: as margens do mar Mediterrâneo. [...]

[...] Entre os séculos IX e VIII a.C. desenvolveu-se um intenso intercâmbio de pessoas, bens e ideias por todo o Mediterrâneo. Esse crescimento progressivo da integração entre as costas [...] foi causado, sobretudo, pela necessidade dos impérios guerreiros do Oriente Médio de obter uma matéria-prima preciosa, o ferro. O uso do ferro difundiu-se então pelo Mediterrâneo, assim como o de outras inovações técnicas de grande importância: a arquitetura em pedra, as construções monumentais, a escultura em três dimensões, o relevo, a pintura, a fabricação de artigos de bronze e, de modo geral, o uso de metais preciosos, assim como da escrita alfabética e do cavalo de guerra. [...]

As cidades-Estado surgiram, [...] num quadro de crescimento econômico e social. Difundiram-se pelo Mediterrâneo a partir de núcleos originais da Grécia continental, da Ásia Menor (hoje Turquia) e da Fenícia (atual Líbano). [...] Pertencer à comunidade da cidade-Estado não era, portanto, algo de pouca monta, mas um privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferido com rigor. Como já ressaltava o filósofo grego Aristóteles, fora da cidade-Estado não havia indivíduos plenos e livres, com direitos e garantias sobre sua pessoa e seus bens. Pertencer à comunidade era participar de todo um ciclo próprio da vida cotidiana, com seus ritos, costumes, regras, festividades, crenças e relações pessoais.

GUARINELLO, Noberto Luiz. Cidades-estados na Antiguidade Clássica. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 30-36.

Do *oikos* à cidade-Estado

Com o fim dos palácios, a base da organização social passou a ser o *oikos*: uma grande família (pais, primos, avós), seus dependentes e seus bens, como casas, terras e animais. Os membros do *oikos* acreditavam ter um antepassado comum.

MOZART COUTO

▲ Essa ilustração atual, baseada em pesquisa histórica, ajuda a imaginar o que poderia ter sido o *oikos*.

A produção do *oikos* era voltada para a subsistência, e o que sobrava era acumulado pelo chefe. Com o passar do tempo, o chefe do maior e mais rico *oikos* ganhou poder, tornou-se rei e passou a governar auxiliado por uma assembleia de guerreiros, com igual poder de decisão, saídos dos outros grupos familiares. Essa assembleia deu origem à **cidade-Estado** grega.

A cidade-Estado

A cidade-Estado grega era bem diferente das cidades de hoje. Era um espaço de decisão coletiva, de festividades e de culto comum a divindades. A cidade-Estado grega (*pólis*) se desenvolveu às margens do Mar Mediterrâneo e em um ambiente de grandes mudanças, como a difusão do uso do ferro; a arquitetura em pedra; o cavalo de guerra; as construções monumentais; o uso da escrita alfabética; a pintura; e a fabricação de artigos de bronze.

A cidade-Estado grega era composta de três elementos:

- **um território agrícola**, ocupado e explorado por famílias camponesas que possuíam a propriedade individual da terra, de onde tiravam a sua subsistência (produzindo trigo, uva, vinho, azeite);
- **um núcleo urbano**, que incluía os templos, a praça do mercado (onde a comunidade se reunia em assembleia), as oficinas de artesãos, as lojas do pequeno comércio e o porto por onde se fazia o comércio com o exterior;
- **uma acrópole**, que servia como defesa e símbolo da unidade territorial.

GEORGE PACHANTOURIS/GETTY IMAGES

▲ Vista aérea da Acrópole de Atenas (Grécia), com o Templo do Parthenon. Fotografia de 2018.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10** e das **competências específicas 1** e **6**.

Imagens em movimento

Reportagem que apresenta a história da Grécia.

- DESVENDANDO a Acrópole de Atenas – Grécia. 2014. Vídeo (14min48s). Publicado pelo canal Jornal de Itupeva. Disponível em: https://youtu.be/7EBR3wvEl-k. Acesso em: 17 ago. 2022.

Dica de leitura

Neste livro, o autor apresenta os aspectos essenciais da Grécia e Roma antigas com destaque para os elementos que permanecem importantes atualmente.

- FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2009.

EDITORA CONTEXTO

TEXTO DE APOIO

No início do século VIII a.C. o mundo grego estava dividido politicamente em uma porção de cidades. Do século VIII [a.C.] ao VI [a.C.], o processo de formação desse mundo de cidades se completa, passando de uma sociedade camponesa e guerreira para uma civilização centrada nas cidades (*poleis*). Os gregos espalharam cidades por todo o Mediterrâneo, rivalizando, no comércio, com os grandes mercadores orientais: os fenícios.

A cidade – *polis*, em grego – é um pequeno estado soberano que compreende uma cidade e o campo ao redor e, eventualmente, alguns povoados urbanos secundários. A cidade se define, de fato, pelo povo – *demos* – que a compõe: uma coletividade de indivíduos submetidos aos mesmos costumes fundamentais e unidos por um culto comum às mesmas divindades protetoras. Em geral uma cidade, ao formar-se, compreende várias tribos; a tribo está dividida em diversas fratrias e estas em clãs, estes, por sua vez, compostos de muitas famílias no sentido estrito do termo (pai, mãe e filhos). A cada nível, os membros desses agrupamentos acreditam descender de um ancestral comum, e se encontram ligados por estreitos laços de solidariedade. As pessoas que não fazem parte destes grupos são estrangeiros na cidade, e não lhes cabe nem direitos, nem proteção.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que cada colônia grega era uma cidade independente, uma pólis, assim como a sua cidade-mãe.
- Consolidar o conceito de cidade-Estado.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10** e da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

Os gregos e as suas colônias

Os historiadores e arqueólogos se dividem sobre as causas da colonização grega: aumento populacional, conflitos sociais entre aristocratas ricos e camponeses cada vez mais pobres [...]. Muitas datas, circunstâncias e lendas de fundação foram transmitidas por historiadores posteriores, sobretudo por Heródoto e Tucídides, considerados os pais da História. Ao lado das fontes arqueológicas, que são as mais fundamentais, esses historiadores antigos fornecem elementos importantes para pensarmos os tempos da colonização.

A dispersão das colônias gregas é notável. Assentamentos de fala grega espalharam-se pela costa oriental da Sicília, o sul da Itália, o norte da África, todo o norte do Mar Egeu, o Bósforo e a parte norte do mar Negro. A origem dessas colônias era variada. Muitas, como a maior delas, Siracusa, provinham de centros comerciais muito ativos, como Corinto. Outras eram a junção de populações de origem diversa. Algumas provinham de regiões agrícolas, como a Acaia, no noroeste do Peloponeso, que não tinha cidades e cujos habitantes povoaram o sul da Itália usando a estrutura da pólis.

Muitas se assentaram pacificamente, aliando-se aos habitantes nativos. Outras se impuseram pela conquista, expulsando ou subjugando os moradores originais do território. [...]

Um caso particular e muito interessante é o da fundação da colônia grega de Náucratis, no delta ocidental do Egito. Foi uma colônia desejada, consentida e até mesmo concebida pelo faraó Psamético, no século VII a.C. Por meio dela, os egípcios conseguiam ter acesso às redes de troca que se formavam no Mediterrâneo, sem abrir suas fronteiras internas. [...]

É difícil imaginar como se dava o comércio nessa época. Não havia moeda, nem um sistema de valores econômicos comum. Muito da riqueza obtida com as trocas derivava, com certeza, da possibilidade que os mercadores tinham de ligar regiões nas quais os valores conferidos a matérias-primas ou peças de artesanato eram distintos. A maneira de trocar objetos também devia variar. Em alguns lugares, podia assumir a forma de escambo; em outros, ser representado como uma troca de "presentes". O gado servia, em muitos locais, como equivalente genérico, mas aos poucos se impuseram os metais, sobretudo a prata, como meio de valor.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-70.

O que levou os gregos a se expandirem?

Na Grécia, a partir do século VIII a.C., o uso do ferro na fabricação de pás, enxadas e demais instrumentos agrícolas levou a um aumento na produção de alimentos. Com isso, a população cresceu e, consequentemente, houve necessidade de mais terras para o cultivo. Ocorre que a maior parte das terras férteis pertencia aos grandes proprietários. Além disso, os pequenos proprietários, que não conseguiam esperar o tempo necessário de crescimento das plantações, pediam empréstimos aos grandes proprietários. E, não podendo saldar suas dívidas, eram escravizados por eles.

Muitas terras nas mãos de poucos, a escravização por dívidas e o interesse em obter ferro (material raro na Grécia) estimularam os gregos a buscar terras em áreas distantes. Então, eles se deslocaram para as margens do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro e lá fundaram dezenas de novas cidades, as colônias.

Colonização grega (750-550 a.C.)

Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. **Atlas historique**. Paris: Perrin, 1996. p. 46.

▲ As colônias gregas tinham um governo próprio e, portanto, eram independentes da cidade-mãe. Mantinham com ela apenas laços comerciais e culturais (língua, religião e costumes).

Dialogando

a) Observe o mapa e responda: onde ficava a mais oriental das colônias gregas? E a mais ocidental? a) A leste do Mar Negro. No litoral da Península Ibérica.

b) Qual foi a principal via de expansão dos antigos gregos? b) Mar Mediterrâneo.

166

Atenas

As principais cidades-Estado gregas eram Atenas e Esparta. Atenas foi fundada pelos jônios, por volta do século X a.C., numa colina, a poucos quilômetros do mar. A região possui bons portos naturais e os atenienses, desde cedo, voltaram-se para a pesca, a navegação e o comércio marítimo.

MOZART COUTO

Ilustração atual, baseada em pesquisa histórica, de uma cena comum no Pireu, o principal porto de Atenas e o mais movimentado de toda a Grécia.

Inicialmente, Atenas tinha um rei, mas o poder de fato estava nas mãos da **aristocracia** ateniense: os eupátridas, que em grego quer dizer "bem-nascidos". Somente eles podiam ocupar cargos públicos. Insatisfeitos com essa situação, os artesãos e os comerciantes passaram a exigir participação na vida política da cidade; já os pequenos proprietários queriam o fim da escravidão por dívidas.

Aristocracia: palavra que em grego significa "governo dos melhores". Aristocracia é um grupo formado por pessoas ou famílias que, por herança ou concessão, detêm poder ou privilégio.

Para contornar a situação, em 594 a.C., o legislador Sólon efetuou uma reforma que:

- suprimiu a escravidão por dívidas entre os cidadãos atenienses;
- dividiu os cidadãos em quatro categorias, de acordo com o grau de riqueza agrícola, e estabeleceu que só os mais ricos podiam ocupar cargos importantes no governo. Dessa forma, os privilégios que antes cabiam aos "bem-nascidos" passaram a ser reservados aos mais ricos. O critério de riqueza substituiu o de nascimento.

No entanto, apesar da reforma de Sólon, a terra continuou nas mãos de poucos e a participação política manteve-se reduzida. Com isso, os conflitos sociais continuaram violentos.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que Atenas é a cidade grega sobre a qual temos mais conhecimento por causa da variedade e da quantidade de fontes escritas, imagéticas e arqueológicas de que dispomos.
- Construir com os alunos o conceito de aristocracia.
- Comentar que o rei era auxiliado por um conselho de aristocratas chamado Areópago e por um grupo de magistrados que formavam o Arcontado; os arcontes eram escolhidos entre os aristocratas de maior prestígio.

+ATIVIDADES

O Museu da Acrópole reúne grande acervo de peças recuperadas em escavações arqueológicas na Acrópole e nas suas encostas.

Assista ao vídeo e, em seguida, escreva um texto contando o que chamou a sua atenção sobre este Museu.

- MUSEU da Acrópole. 2011. Vídeo (2min8s). Publicado pelo canal Royal Fight Club. Disponível em: https://youtu.be/1Su81XecwHY. Acesso em: 17 ago. 2022.

Resposta pessoal. **Professor**, esta atividade contribui para o desenvolvimento da **competência geral 5**.

TEXTO DE APOIO

[...] A medida tomada por Sólon, ao ser eleito arconte em 594 [a.C.], teria sido arrancar os marcos que, dividindo os campos, eram o símbolo da servidão da terra e dos homens, e fazer voltar à Ática aqueles que [...] haviam sido vendidos como escravizados para o exterior, proibindo ao mesmo tempo a servidão física e a escravização por dívidas. Os Antigos denominaram este conjunto de leis de *seisakhthéia*, a supressão do fardo. Ao agir assim, Sólon não temeu perder a popularidade entre os grandes proprietários, os poderosos então lesados, mas recusou-se igualmente a satisfazer as reivindicações dos que reclamavam uma partilha igualitária da terra cívica. Muito pelo contrário, aliás, deu um caráter definitivo à desigualdade social ao criar as quatro classes censitárias, os *pentacosiomédimnos*, os *hippeis*, os *zeugitas* e os tetas, pelas quais os cidadãos eram divididos em função de suas rendas. Mesmo assim teria compensado essa desigualdade social ao redigir um conjunto de leis que todos podiam conhecer, por estarem expostas publicamente, e que valiam igualmente para todos. A redação de um código de leis coloca Sólon entre os grandes legisladores da Antiguidade. Contudo, ainda que não haja dúvidas de que ele esteve na origem de muitas leis que subsistiram muito tempo após sua morte, é por outro lado pouco verossímil que essas leis tenham abrangido todos os campos da vida social, religiosa e política, como pretenderam os escritores e oradores políticos atenienses do século IV. [...]

MOSSÉ, Claude. **Dicionário da civilização grega**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 261-262.

ENCAMINHAMENTO

- Garantir a compreensão dos alunos sobre as conquistas, o funcionamento e os mecanismos de defesa da democracia ateniense.
- Comentar que somente os homens livres, filhos de pai e mãe atenienses, eram considerados cidadãos.
- Informar que, na época de Clístenes, a cidade possuía 400 mil habitantes, dos quais 40 mil, ou seja, apenas 10%, eram cidadãos e participavam da vida política da cidade.
- Estimular a discussão sobre o tema, incentivando os alunos a debaterem sobre os limites da cidadania nos dias atuais.

Imagens em movimento

Documentário que ajuda a conhecer e a refletir sobre os limites da democracia grega.

- A HISTÓRIA da democracia – Documentário [HD]. 2013. Vídeo (95min35s). Publicado pelo canal documentary-ondemand. Disponível em: https://youtu.be/P3yVRkvP-w4. Acesso em: 17 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Democracia ateniense, cidadania e escravidão

Democracia – algo tão valioso para nós – é um conceito surgido na Grécia antiga. Por cerca de um século, a partir de meados do século V a.C., Atenas viveu esta experiência única em sua época. Democracia, em grego, quer dizer "poder do povo", à diferença de "poder de um", a monarquia, ou o "poder de poucos", a oligarquia ou aristocracia.

A democracia ateniense era direta: todos os cidadãos podiam participar da assembleia do povo (*Eclésia*), que tomava as decisões relativas aos assuntos políticos, em praça pública. Entretanto, é bom deixar bem claro que o regime democrático ateniense tinha os seus limites. Em Atenas, eram considerados cidadãos apenas os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) nascidos de pai e mãe atenienses. [...]

O povo, definido como o conjunto dos cidadãos, era considerado soberano e suas decisões só estariam submetidas às leis resultantes de suas próprias deliberações. [...] As leis, uma vez aprovadas, deveriam aplicar-se a todos; os que haviam votado contra ainda podiam deixar a cidade, mas ficando, deveriam obedecer à decisão tomada pela maioria. [...]

Na democracia ateniense, como foi dito, apenas tinham direitos integrais os cidadãos. Calcula-se que, em 431 a.C., havia 310 mil habitantes na Ática, região que compreendia tanto a parte urbana como rural da cidade de Atenas, 172 mil cidadãos com suas famílias, 28 500 estrangeiros com suas famílias e 110 mil escravizados. Os escravizados, os estrangeiros e mesmo as mulheres e crianças atenienses não tinham qualquer direito político e para eles a democracia vigente não trazia qualquer vantagem.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 28, 30.

A democracia ateniense

A partir de 508 a.C., o político Clístenes promoveu uma série de reformas que asseguravam a participação dos cidadãos no governo da cidade, ampliando a noção de cidadania: nascia, assim, a democracia ateniense. A palavra **democracia** é a junção de ***demos*** (povo) e ***kratos*** (poder), isto é, "poder do povo". Os principais órgãos da democracia ateniense eram:

- **Assembleia do Povo** (*Eclésia*): votava as leis, escolhia os **magistrados** e decidia em que gastar o dinheiro público. Dela faziam parte todos os cidadãos de Atenas, isto é, todos os homens livres com mais de 18 anos e filhos de pais atenienses;
- **Conselho dos Quinhentos** (*Boulé*): preparava os projetos para serem votados pela Assembleia do Povo. Esse Conselho era formado por 500 cidadãos escolhidos por sorteio anualmente, de modo que tanto os ricos quanto os pobres tinham a mesma chance de serem eleitos. Os projetos aprovados por esse Conselho eram postos em prática pelos estrategos: dez cidadãos eleitos por um ano. Assim, **todos os cidadãos** – não importando a profissão e nem a situação financeira – podiam participar diretamente do governo; daí se diz que a democracia ateniense era direta e aberta a todos os cidadãos.

Magistrado: juiz.

Clístenes criou o **ostracismo**, que consistia em expulsar da cidade por dez anos qualquer pessoa que representasse uma ameaça à democracia.

Não se pode esquecer, no entanto, que a democracia ateniense não era realmente para todos. Os **escravizados**, as **mulheres** e os **estrangeiros** (chamados em Atenas de metecos) **não** eram considerados cidadãos e, portanto, não tinham o direito de participar da política.

Dialogando

Você sabe se, no Brasil, o voto das mulheres é uma conquista recente?

Sim, é uma conquista relativamente recente, que ocorreu em 1932 por meio do Código Eleitoral, incorporado à Constituição de 1934.

NIMATALLAH/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

▲ Pedaços de cerâmica em que se escrevia o nome das pessoas condenadas ao ostracismo. Século V a.C.

O século de Péricles

A partir de 450 a.C., sob a liderança de Péricles, a democracia ateniense foi aperfeiçoada: criou-se um Tribunal Popular, composto de 6 mil cidadãos, para julgar toda espécie de causas. Os membros do Tribunal eram eleitos por sorteio e ficavam no cargo por um ano; depois disso, eram substituídos por outros, eleitos também por sorteio. Esse rodízio era uma característica importante da democracia ateniense. Nesse tribunal, o júri era o juiz.

Para que mais pessoas pudessem participar da *Eclésia*, Péricles instituiu uma remuneração, permitindo que os mais pobres deixassem suas ocupações por um tempo para participar da política. Além disso, promoveu a reconstrução da parte alta de Atenas, destruída pelos persas. O tempo em que Péricles liderou Atenas ficou conhecido como "o século de Péricles".

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Busto em mármore de Péricles, líder ateniense que aperfeiçoou a democracia. Século II a.C.

ESCUTAR E FALAR

Imagine que a sua classe precisa tomar uma decisão coletiva e que a maioria tem uma opinião contrária à sua; você faria o que a maioria decidisse, sem reclamar?

Autoavaliação. Responda em seu caderno. Respostas pessoais.

a) Expressei minhas ideias com objetividade?
b) Usei tom de voz e gestos adequados?
c) Escutei meus colegas com atenção e respeito?
d) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?
e) Demonstrei interesse pelo assunto tratado?
f) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

ENCAMINHAMENTO

- Reforçar a importância da instituição da mistoforia: remuneração para os ocupantes de cargos públicos.
- Comentar que, além de realizar várias obras públicas, Péricles estimulou o desenvolvimento intelectual e artístico, especialmente o do teatro.

Escutar e falar. A atividade visa ajudar os alunos a formarem o conceito de democracia e refletirem sobre a democracia como valor. Levar em conta a historicidade desse conceito e comentar sobre os vários modelos de democracia. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 9** e **10**.

TEXTO DE APOIO

A "Cidade das Mulheres": a questão feminina e a pólis revisitada

[...] as mulheres na sociedade ateniense do período clássico, principalmente aquelas que pertenciam a casas cidadãs e às "boas famílias" (*eupatridai*), mas também as outras mulheres (embora por outros motivos), não tinham uma atuação menor nem eram "passivas" no que toca à sua presença na pólis [...].

As mulheres nascidas nas casas atenienses do período clássico não podem ser consideradas cidadãs no sentido estritamente institucional do termo. Havia obstáculos e proibições efetivas no que diz respeito a possíveis intervenções em atividades políticas institucionalizadas da pólis. O máximo a que se chega nesse campo são as referências a um interesse possível das mulheres naquilo que seus maridos decidiam nas assembleias [...]. Mesmo que consideremos que a lei de Péricles (451 a.C.) admitia que havia mulheres atenienses (filhas de pai e mãe atenienses), isto colocava a mulher sob a tutela do pai e da família, e não fazia dela participante da politeia, do corpo de cidadãos cujo fundamento básico se enraizava no seio da guerra, da propriedade da terra e da descendência masculina. [...]

E, assim, se a cidadania feminina, em parte reconhecida pela lei atribuída a Péricles, tinha um sentido ativo de participação cidadã, essa prática só poderia ser exterior ao sistema político-institucional [...]. Por não poder participar do espaço masculino e institucional, mas ao mesmo tempo serem "metade" da cidade, segundo expressão de Aristófanes nas Tesmóforas, as mulheres de Atenas permaneciam no meio do caminho, em uma situação ambígua e por vezes contraditória, ora próximas das outras mulheres no que diz respeito à solidariedade e às interações, ora realizando certos rituais religiosos e tendo seus filhos, dando à cidade futuros cidadãos, e aos *oîkos* do marido, seus herdeiros. Ora articulando um lugar próprio, ora aparecendo no horizonte da vida privada de um cidadão, seu pai, seu marido, seu *kúrios*.

ANDRADE, Marta Mega. A "Cidade das Mulheres": a questão feminina e a pólis revisitada. *In*: FUNARI, Pedro Paulo; FEITOSA, Lourdes Conde; SILVA, Glaydson José da (org.). **Amor, desejo e poder na Antiguidade**. Campinas: Unicamp, 2003. p. 117-118.

ENCAMINHAMENTO

- Promover a comparação entre as características de Atenas e Esparta. Pode-se iniciar estabelecendo um comparativo entre suas localizações.
- Aprofundar o trabalho estimulando a comparação entre os aspectos políticos de uma e de outra.

A leitura do texto de apoio contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10** e das **competências específicas 1** e **2**.

TEXTO DE APOIO

Esparta

[...] A pólis espartana não se reuniu em um centro urbano, mas permaneceu separada em vilarejos, sem uma muralha unificadora. Esparta foi um caso de ideal aristocrático levado ao conjunto dos cidadãos, por uma suposta plena igualdade. Após a dominação de outras populações, como os habitantes do vale do Eurotas, ou o conjunto dos messênicos, nos séculos VII e VI a.C. (habitualmente conhecidos como hilotas), os habitantes de Esparta reorganizaram-se de modo a repartir a exploração das populações conquistadas e dominá-las através de um treino específico para a guerra permanente. [...]

A ênfase no treinamento comum para a guerra não implicou a igualdade de riqueza de todos os espartanos, apenas em sua igualdade perante os explorados: uma vida comum, hábitos de consumo comuns, um forte sentimento de comunidade. Todos os espartanos se tornaram, por assim dizer, aristocratas, mas sob a condição de se fecharem para o exterior, de proibirem o uso da moeda, de manterem hábitos simples, de ocultarem suas diferenças de riqueza, participando de uma educação militar comum e de um banquete ritual: a *syssitia*. Todo o Peloponeso era sua área de influência. Em certo sentido, a pólis espartana incluía todos os [...] dominados: messênicos e hilotas trabalhavam a terra, periecos comerciavam e produziam objetos, espartanos guerreavam. Era um sistema político muito específico e tenso, sujeito a revoltas, em especial das comunidades messênias. Mas seu exército de hoplitas tornou-se o melhor de todos entre os gregos por mais de dois séculos.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 86-87.

Esparta

Esparta era muito diferente de Atenas, a começar pela localização. Estava situada entre altas montanhas e não tinha saída para o mar. A cidade foi fundada pelos dórios e, desde o começo de sua história, se assemelhava a um acampamento militar. Sentindo a necessidade de ter mais terras férteis, os espartanos conquistaram e dominaram seus vizinhos, os **messênios**. Segundo o historiador Heródoto, o lema dos espartanos era "não fugir do campo de batalha diante de qualquer número de inimigos, mas permanecer firmes em seus postos e neles vencer ou morrer".

Messênio: habitante da Messênia, uma área fértil da região do Peloponeso, que foi conquistada pelos espartanos.

Estátua do rei Leônidas de Esparta, em fotografia atual.

Política em Esparta

Politicamente, Esparta também era diferente de Atenas. Os principais órgãos do governo espartano eram:

- **Gerúsia**: grupo formado por 30 anciãos (gerontes), com mais de 60 anos de idade, do qual faziam parte dois reis. Os gerontes propunham leis, decidiam se a cidade devia ou não participar de uma guerra e julgavam causas;
- **Ápela**: assembleia formada por cidadãos (isto é, espartanos com 30 anos ou mais de idade). Votava sem discutir as propostas da Gerúsia e, geralmente, concordava com elas;
- **Eforato**: órgão formado por cinco membros (éforos), eleitos por um ano. Os éforos convocavam as tropas em caso de guerra, podiam convocar a Ápela e aplicavam as decisões da Gerúsia.

Por essas características, o governo de Esparta pode ser definido como uma **oligarquia**, palavra de origem grega que quer dizer "governo de poucos", ou "governo exercido por uma minoria".

Sociedade espartana

Por volta do século VIII a.C., a sociedade espartana estava dividida em três grupos sociais.

- **Espartanos**: descendiam dos dórios e somente eles tinham direito à cidadania, possuíam as melhores e maiores terras e podiam ocupar cargos políticos e militares;
- **periecos**: eram homens livres, porém sem direito à cidadania. Viviam nos arredores de Esparta e se dedicavam ao artesanato, ao comércio ou ao cultivo de uma pequena propriedade;
- **hilotas**: eram descendentes dos messênios, povo vencido e submetido pelos espartanos. Os hilotas eram de propriedade do governo e eram entregues aos cidadãos espartanos para trabalharem em suas propriedades.

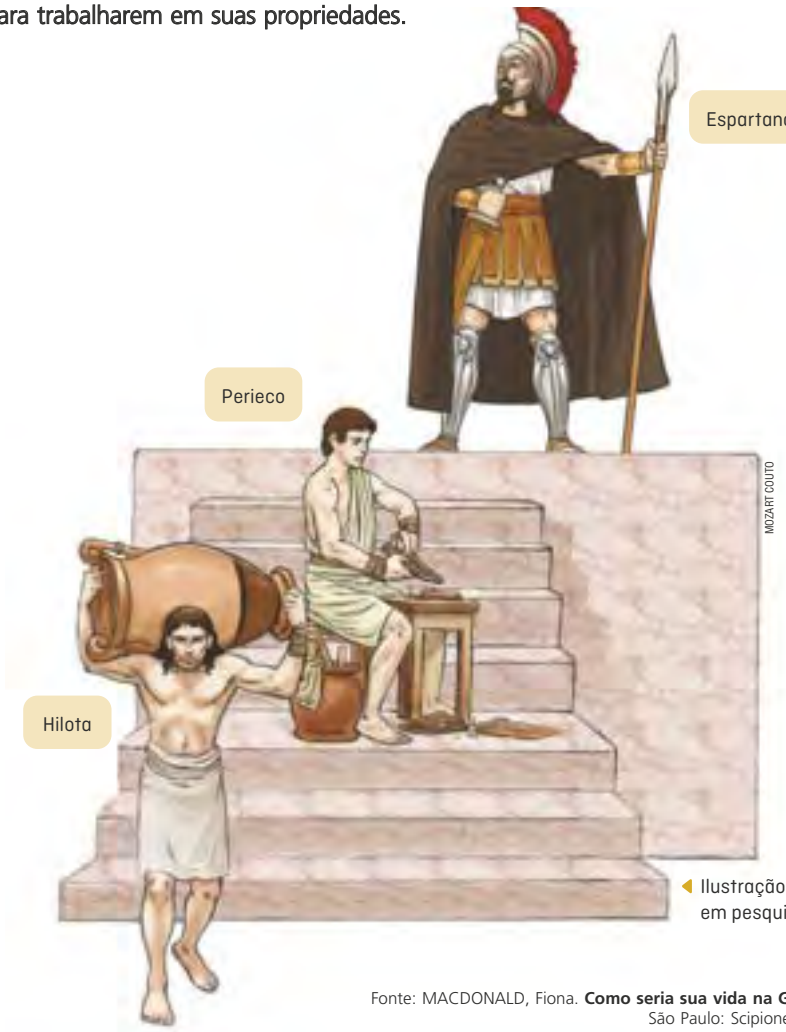


Ilustração baseada em pesquisa histórica.

Fonte: MACDONALD, Fiona. **Como seria sua vida na Grécia antiga?** São Paulo: Scipione, 1996. p. 23.

TEXTO DE APOIO

[...] A condição dos hilotas era ao mesmo tempo um perigo e um escândalo. Um perigo, porque os hilotas, formando um grupo homogêneo, eram, mais que os escravizados, suscetíveis de se rebelar, o que já fora várias vezes comprovado. Um escândalo porque os tratamentos a que eram submetidos, especialmente a [...] caça noturna ao hilota, ultrapassavam em crueldade os piores tratamentos infligidos até mesmo aos animais. Os modernos tentaram traçar com mais precisão o estatuto dos hilotas, assimilados aos dependentes cretenses ou tessálios, assim como às populações nativas reduzidas à servidão pelas cidades gregas no Ocidente e na Ásia Menor. A característica essencial desses dependentes era sua ligação à terra que cultivavam há gerações, o fato de falarem a mesma língua e reproduzirem-se dentro de suas próprias comunidades.

MOSSÉ, Claude. **Dicionário da civilização grega**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 72.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, segundo alguns historiadores, havia seis hilotas para cada espartano.
- Evidenciar que os hilotas representavam uma ameaça aos espartanos, uma vez que constituíam a maioria da população e revoltavam-se com frequência.

Dica de leitura

Escrito pela autora francesa Claude Mossé, o dicionário traz mapas, cronologias e 230 verbetes sobre a vida econômica, social, política, religiosa e cultural da Grécia entre os séculos VIII e IV a.C.

- MOSSÉ, Claude. **Dicionário da civilização grega**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

EDITORA ZAHAR

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI12**.

TEXTO DE APOIO

A *agogé* espartana

O vocábulo que os espartanos empregavam, para designar "educação", era *agogé*, que provém do verbo *ágo*, "transporto, conduzo". [...]

Todos os cidadãos espartanos tinham uma participação ativa na educação militar, constituindo uma casta aristocrática a priori, lembrando a educação da antiga nobreza grega. Não obstante, foi, mais tarde, estendida àqueles que não faziam parte da nobreza. [...]

As crianças, futuros guerreiros de Esparta, eram "criadas", *anatrophé*, por seus pais, em suas casas, até os sete anos de idade; depois, essa tarefa era assumida pelo governo, sendo treinados para a obediência em situações penosas e difíceis.

Desse modo, Licurgo não colocou a educação nas mãos nem de mercenários nem de servos comprados; os pais não poderiam educar seus filhos a seu bel prazer. Quando completavam sete anos, eram divididos em grupos a fim de serem educados juntos e brincassem entre si, aprender e estudar uns com os outros. Aquele que se sobressaísse e fosse mais valente em combate, se tornaria o líder de todo o grupo, os outros deveriam obedecer às suas ordens. O legislador considerava a educação das crianças como a coisa mais bela que um legislador pudesse estabelecer [...].

Dos sete aos quinze anos, eram instruídos nas letras e nos cálculos e, naturalmente, nos hinos do poeta Tirteu, que ressaltavam a bravura e a coragem destemida.

Na etapa final, entre dezesseis e vinte anos, quando denominados de *eirén*, um pouco antes de entrarem no serviço da pólis, eram treinados a manusear as armas, na luta com lanças e espadas, no arco e flecha. Com isso, a carga dos exercícios e as operações militares simuladas, nas montanhas ao redor da pólis, eram aumentadas. [...]

O futuro guerreiro tinha de ter, por hábitos, a modéstia, andar nas ruas com as mãos dentro do manto e caminhar em silêncio, sem dirigir o olhar a nenhum lugar, apenas olhando em direção a seus próprios pés. O historiador Xenofonte compara o jovem espartano, que anda em silêncio e de olhos baixos, a uma estátua de virgem [...].

OLIVEIRA, Luciene de Lima. A agogé espartana. **Revista Principia**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 63-74, jan./jun. 2019. p. 64-67.

PARA SABER MAIS

Infância, adolescência e educação em Esparta

Quando uma criança nascia, era levada aos mais velhos, que a examinavam. Se fosse sadia, era devolvida aos pais; se tivesse alguma deficiência, era lançada em um precipício.

Até os 7 anos de idade, os meninos eram criados pelas suas mães. Elas os deixavam andar descalços para ter pés calejados e os cobriam só com uma única túnica para aprenderem a suportar o frio. Dos 7 anos em diante, passavam a viver com outros garotos da mesma idade em acampamentos do governo. Nesses acampamentos, aprendiam a ler, escrever e contar. No resto do tempo, praticavam esportes, recebiam instrução militar e treinavam sobrevivência no mato.

A partir dos 16 anos os meninos passavam por uma série de provas, das quais a mais terrível era a *Krypteia*: levantavam-se de madrugada, armavam-se de punhais e, em bandos, invadiam as casas dos hilotas para assassiná-los. Com isso, os espartanos regulavam o crescimento da população hilota. Aos 20 anos de idade, os espartanos ingressavam no exército. Aos 30, casavam-se e recebiam um lote de terra do governo, acompanhado de um certo número de hilotas. A partir dessa data, os espartanos eram considerados cidadãos, ou seja, podiam votar, ocupar cargos públicos etc.

As mulheres, por sua vez, também faziam exercícios físicos e, assim, se preparavam para ser mães de filhos fortes e saudáveis. Em Esparta, era essa a principal função da mulher.

▲ Ilustração atual representando uma luta entre jovens espartanos. O artista usou a pesquisa histórica e a imaginação para criar o desenho.

Os deuses e os heróis gregos

Agora, vamos apresentar alguns aspectos da vida dos antigos gregos que também marcaram profundamente o nosso jeito de pensar, sentir e viver.

Os gregos, assim como outros povos antigos, acreditavam em vários deuses. Eram, portanto, politeístas. Julgavam que doze de seus deuses viviam no alto do **Olimpo**, palavra que passou a ser sinônimo de céu, lugar onde reina a felicidade. Os deuses gregos eram imortais, mas reagiam como seres humanos: guerreavam entre si, sentiam ódio, amor, ciúmes, inveja, casavam-se e tinham filhos. Os gregos acreditavam que os deuses podiam tanto favorecer quanto prejudicar os seres humanos. Por isso, quando queriam agradar a um deus ou a uma deusa, ofereciam-lhes presentes, orações, festas.

Olimpo: a montanha mais alta da Grécia, com cerca de 2 917 metros de altura.

Zeus era o mais poderoso dos deuses gregos. A esposa de Zeus chamava-se Hera, e o filho do casal tinha o nome de Ares.

MUSEU ARQUEOLOGICO CO NAGIONAL, NÁPOLES, ITÁLIA. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/ EASYPIX BRASIL

Cópia romana de uma estátua grega de Zeus encontrada em Pompeia (Itália). Zeus zelava pela justiça entre os seres humanos. Quando estava furioso, lançava raios e trovões.

MUSEU ARQUEOLOGICO CO NACIONAL, NÁPOLES, ITÁLIA. FOTO: PRISMA/ALBUM/FOTOARENA

Cópia romana, do século I, de estátua grega da deusa Hera. Essa deusa era considerada protetora das esposas, das crianças, dos lares e dos casamentos.

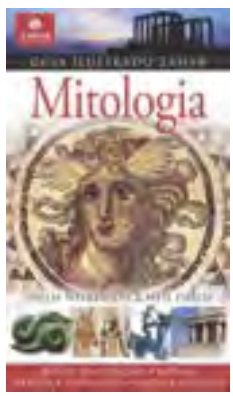
ENCAMINHAMENTO

- Trabalhar o conceito de permanência evidenciando a presença da cultura grega entre nós.
- Demonstrar que a produção cultural dos antigos gregos venceu barreiras culturais, geográficas e temporais e se tornou parte importante da civilização ocidental, da qual fazemos parte.
- Informar que a mitologia grega serve de fonte de inspiração para escritores, pintores e cineastas contemporâneos.

Dica de leitura

Este guia ilustrado traz de maneira concisa e objetiva informações sobre a mitologia grega e romana, além de mitos dos povos da América, Ásia e África. Com relação à mitologia grega, traz um interessante comparativo entre os deuses gregos e seus correspondentes romanos.

- WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil. **Guia ilustrado Zahar**: mitologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.



EDITORA ZAHAR

TEXTO DE APOIO

Os gregos não buscavam nos deuses liderança moral ou orientação de vida, pois estes eram demasiado volúveis e até amorais. Mas acreditavam que, por meio de oferendas e sacrifícios a uma divindade em particular, conquistavam a simpatia do deus e gozavam de sua proteção no dia a dia. Escolhiam a divindade com cuidado – assim, por exemplo, antes de empreender uma viagem pelo mar, um grego da Antiguidade faria uma oferenda ao deus do mar, Posídon.

A seriedade conferida aos poderes dos deuses é evidente na **Ilíada**, de Homero, em que a mudança de sorte dos antagonistas na guerra de Troia quase sempre é atribuída aos deuses, que tudo observavam de sua morada no monte Olímpio.

[...] Tamanha era a importância dos deuses na Grécia [...], que muito do que sobrevive da era clássica está ligado à mitologia: templos, teatros em que se encenavam peças em honra a deuses, tesouros que cumulavam oferendas e objetos decorados com cenas mitológicas.

WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil. **Guia ilustrado Zahar**: mitologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 34-35.

ENCAMINHAMENTO

A leitura do texto a seguir contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI19**.

TEXTO DE APOIO

O papel das mulheres na religião grega

Em uma sociedade em que as mulheres quase não desempenhavam papel público, talvez seja surpreendente o fato de serem tão destacadas nas atividades religiosas. Havia muitas divindades femininas (Hera, Atena, Afrodite, Deméter...) e heroínas mitológicas (Medéia, Antígona, Clitemnestra, Penélope...), bem como inúmeros festivais "exclusivamente para mulheres". Então, como interpretar a excepcional "visibilidade" das mulheres em matéria religiosa?

Naturalmente, certos deveres religiosos femininos não eram uma contradição com o costumeiro papel social da mulher, mas sim uma confirmação. O exemplo clássico é o domínio feminino no ritual fúnebre, perfeitamente adaptado à noção corrente de que a continuidade da comunidade reside principalmente nas mulheres: através de honras prestadas aos mortos, o passado relembrado sobrevivia. Há outros exemplos. As Tesmoforias, com todas suas variantes regionais, representavam uma progressão dramatizada desde a abstinência (de sexo e alimentos) até a retomada da alimentação normal e a uma celebração da fertilidade. Porém, havia uma atividade ritual que parece mais difícil de se conciliar com as restrições normalmente impostas às mulheres: o culto a Dioniso.

Numerosos vasos retratam mulheres em óbvio estado de transe, muito perto da alucinação. Muitas vezes, essas *maenads* (mulheres alucinadas) estão em companhia de Dioniso, o deus do êxtase (*ekstasis* significa estar fora de si"). O comportamento evocado por essas imagens é vigorosamente descrito por Eurípides em sua peça As bacantes, na qual a negação da divindade de Dioniso por um grupo de tebanas aristocratas faz com que o deus as enlouqueça. [...] Na sua obra *Periegesis* (do século II d.C.), Pausânias relata que um grupo de mulheres alucinadas corria em homenagem a Apolo e a Dioniso, sobre as nuvens, no pico do monte Parnaso.

[...] Esses rituais ofereciam às mulheres poderosa liberação da domesticidade. Mas era uma liberação temporária. Se tiveram impacto mais duradouro na percepção das mulheres sobre suas vidas cotidianas, não é um impacto que se possa detectar.

CARTLEDGE, Paul. **Grécia Antiga**. São Paulo: Ediouro, 2009. (Coleção história ilustrada, p. 454-455).

Outros importantes deuses do Olimpo eram: **Ártemis**, deusa da caça; **Afrodite**, deusa do amor e da beleza; **Poseidon**, deus dos mares; **Atena**, deusa da sabedoria; **Deméter**, deusa da fertilidade; **Apolo**, deus da música; **Hefesto**, deus do fogo e da metalurgia; **Hermes**, o deus mensageiro; e **Héstia**, deusa dos lares.

FOST/ALAMY/FOTOARENA

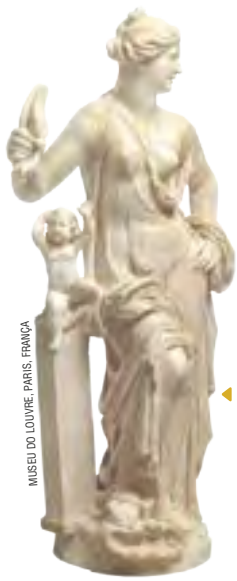
Estátua do deus Apolo. Fotografia de 2017.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS. FOTO: DE AGOSTINI EDITORE/AGB PHOTO LIBRARY

Escultura da deusa Atena Niké, que quer dizer "Atena que traz a vitória", c. 190 a.C.

DEA/G. DAGLI ORTI/ DE AGOSTINI/GETTY IMAGES

Estátua da deusa Ártemis, séculos I-II.



MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

Cópia romana de uma estátua grega de Afrodite, deusa do amor e da beleza, e Eros, deus da paixão. Séculos I-II.

Uma religião cívica

Cada cidade grega cultuava seus deuses e construía templos e **santuários** especialmente para eles. Ao longo do ano, os gregos faziam festas religiosas com procissões, cultos e oferendas aos deuses da cidade, para obter favores e proteção deles. Por isso, se diz que a religião grega era uma **religião cívica**. Alguns templos tinham um oráculo, ou seja, um sacerdote ou uma sacerdotisa que orientava quem vinha pedir um conselho ou saber do futuro. No oráculo de Delfos, por exemplo, era uma sacerdotisa, a Pítia, que transmitia às pessoas os conselhos ou as orientações dadas pelo deus Apolo.

Os gregos também cultuavam heróis. Herói era o filho de uma divindade com um mortal ou uma personagem admirada e respeitada por seus feitos. Os gregos criaram muitos **mitos** envolvendo seus deuses e heróis. O conjunto de mitos de um grupo ou povo recebe o nome de mitologia. A mitologia grega é rica e variada. Seu estudo ajuda compreender o modo de viver e de pensar do povo grego antigo.

Santuário: lugar sagrado para uma religião.

Mito: relato por meio do qual um povo busca explicar a origem do mundo, dos seres humanos e de fenômenos como a chuva, a geada, o fogo.

MUSEUS ESTADUAIS DE BERLIN. ROTO BRIDGEMAN/FOTOARENA

Fragmento de cerâmica com pintura representando a Pítia de Delfos em consulta. Obra do pintor Codros, 440-430 a.C.

ENCAMINHAMENTO

- Destacar que no mundo grego o culto público aos deuses era parte do funcionamento da cidade.
- Informar que os atenienses veneravam a deusa Atena, protetora de sua cidade; a ela consagraram o Partenon e o templo de Atena Niké.
- Comentar que os heróis eram semideuses: tinham ascendência divina, mas eram mortais.
- Dar exemplos de heróis gregos muito cultuados, entre eles:

Prometeu: segundo um mito grego, roubou o fogo celeste para dá-lo aos seres humanos e, por isso, foi condenado por Zeus a ficar acorrentado no alto de um rochedo, onde diariamente um pássaro vinha comer-lhe um pedaço do fígado. Porém, um outro herói, de nome Hércules, salvou Prometeu.

Perseu: o vencedor da Medusa, mulher monstruosa cujos cabelos eram serpentes, e que tinha o poder de transformar em pedra qualquer pessoa para quem olhasse.

Teseu: matou o Minotauro, ser híbrido de homem e touro.

TEXTO DE APOIO

A história dos santuários gregos reflete o desenvolvimento da sociedade grega. [...]

No que tange aos mais antigos templos gregos, não parece ter havido um tipo arquitetônico homogêneo na Grécia, nem um desenvolvimento arquitetônico linear a partir da arquitetura da Idade do Bronze. Em Erétria, as mais antigas construções atestadas para Apolo Dafnéforo eram provavelmente meras cabanas, estruturas sazonais que serviam como abrigos temporários para a imagem de culto e demais equipamentos para este fim. Em Creta, nos sítios de Kommos, Prinias e Dreros, os templos eram construções retangulares dotadas de uma lareira. O propósito era certamente a refeição ritual, abrigando apenas uma elite, a julgar pelas modestas dimensões das estruturas. Em Dreros havia, além da lareira, uma imagem de culto tripla, compartilhando simbolicamente uma refeição.

MARINATOS, Nanno; HÄGG, Robin. **O que eram os santuários gregos?** Londres: Routledge, 1993.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10**.

Dialogando. Em parte. Aplausos e fama para si e para a cidade, sim, mas hoje há interesses financeiros envolvidos e os jogos já não são considerados sagrados. Ou seja, persiste o ideal cívico, mas não o religioso. **Professor**, retomar com os estudantes o bloco conceitual mudanças e permanências.

Imagens em movimento

Animação sobre a criação dos jogos olímpicos.

- A história dos Jogos Olímpicos. 2016. Vídeo (2min23s). Publicado pelo canal AFP Português. Disponível em: https://youtu.be/FkjnNKHkNVc. Acesso em: 17 ago. 2022.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir com atenção.

De todos os legados culturais deixados pelos gregos antigos, os três que tiveram impacto mais óbvio na vida ocidental moderna são o atletismo, a democracia e o drama. Nos dias de hoje, poucos indivíduos estudam grego antigo e, no entanto, a maioria já assistiu (pelo menos na televisão) a um evento atlético, ou a políticos empenhados em debate democrático ou à encenação de uma peça teatral.

CARTLEDGE, Paul. **Grécia Antiga**. São Paulo: Ediouro, 2009. (Coleção história ilustrada, p. 316).

a) O que é um legado?

b) Segundo o texto, quais legados dos antigos gregos tiveram um impacto mais evidente na vida moderna?

c) Nós praticamos o atletismo, a democracia e o drama da mesma forma que os antigos gregos?

d) Que legado nós, brasileiros, deixaremos para as gerações futuras?

Os Jogos Olímpicos

Os Jogos Olímpicos, que mobilizam milhões de pessoas ao redor do mundo hoje em dia, foram uma criação dos antigos gregos. O primeiro deles aconteceu em 776 a.C., na cidade de Olímpia. Os jogos eram uma homenagem a Zeus e ocorriam de quatro em quatro anos. Quando se aproximava a data de sua realização, as guerras eram interrompidas pelos gregos. Homens das mais variadas profissões e das mais diferentes cidades viajavam para Olímpia, a fim de participar daquele grande acontecimento esportivo, cívico e religioso.

Os Jogos Olímpicos tinham um perfil militar e aristocrático: militar, porque repetiam exercícios de guerra; aristocrático, pois o objetivo de um atleta era se destacar em honra perante seus competidores. A recompensa pela vitória numa competição era simbólica. Os vencedores ganhavam uma coroa feita com folhas de louro e eram recebidos com enorme entusiasmo em sua cidade natal, onde se erguiam estátuas em homenagem a eles. A presença de mulheres era proibida, tanto nas competições como na plateia.

CHARLY TRIBALLEAU/AFP

Corredoras na final feminina dos 200 m durante os Jogos Olímpicos de Tóquio (Japão), 2021.

Dialogando

Vencer, arrancar aplausos da plateia, conseguir fama para si próprio e para sua cidade, homenagear a um deus: esses eram alguns dos ideais dos atletas gregos de antigamente. E os ideais dos atletas de hoje, são os mesmos?

BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Litogravura com representação de uma corrida na Grécia antiga. Escola Francesa, século XIX.

Em parte. Aplausos e fama para si e para a cidade, sim, mas hoje há interesses financeiros envolvidos e os jogos já não são considerados sagrados. Ou seja, persiste o ideal cívico e esportivo, mas não o religioso.

Respostas:

a) Um legado é tudo aquilo que é deixado de herança e influência de algum modo às gerações futuras.

b) As atividades esportivas ou atléticas, a democracia e o drama.

c) Não, porque a nossa sociedade está organizada de uma forma muito diferente. O que nós fazemos é adaptar ou recriar o legado deles às nossas necessidades e segundo os valores do nosso tempo.

d) Resposta pessoal. **Professor**, propor aos estudantes a reflexão sobre as ricas e variadas manifestações culturais existentes no Brasil. Estimular a valorização das manifestações do município, estado ou região em que vivem os alunos.

As artes gregas

As artes produzidas pelos antigos gregos valorizavam o ser humano, como se pode concluir com base no contato com o teatro, a escultura e a pintura criados por eles.

Teatro

O teatro grego nasceu de uma festa religiosa e cívica em homenagem ao deus Dionísio, o mais jovem dos deuses. O ponto alto dessa festa era o concurso de teatro. As peças eram representadas ao ar livre e, em um mesmo dia, eram encenadas várias delas. Os espetáculos começavam pela manhã e reuniam milhares de pessoas.

SAIKO3P/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Ruínas do teatro de Epidauro (século IV a.C.). O Epidauro, um dos mais famosos teatros da Grécia antiga, tinha acomodações para 17 mil pessoas. Os melhores lugares eram reservados às autoridades civis e religiosas. Todos os artistas eram homens. Para fazer o papel de uma mulher, eles usavam máscaras e adequavam a voz e a roupa à personagem. Atualmente, o Epidauro encontra-se bem conservado e continua possuindo uma ótima acústica. Fotografia de 2018.

ENCAMINHAMENTO

- Enfatizar que os jogos olímpicos da Grécia antiga eram um evento de caráter religioso do qual faziam parte somente homens gregos.
- Comentar que os habitantes de todas as cidades podiam viajar livremente até Olímpia sem medo de serem agredidos ou detidos, pois estavam sob a proteção de Zeus.
- Explicar que atacar um atleta que se dirigia a Olímpia para participar dos jogos olímpicos era considerado um sacrilégio, ou seja, um desrespeito ao sagrado, uma profanação.
- Trabalhar o bloco conceitual semelhanças e diferenças, propondo ao alunado a comparação entre os jogos olímpicos na Grécia antiga e os jogos olímpicos da atualidade.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10**.

Imagens em movimento

Animação sobre a criação do teatro grego.

- STORIES do Teatro | Ep. 1 | Teatro Grego. 2020. Vídeo (2min34s). Publicado pelo canal Sesc Florêncio de Abreu. Disponível em: https://youtu.be/dF3NkPYEip4. Acesso em: 17 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

O teatro grego

O teatro é uma das manifestações mais expressivas da civilização grega, tendo surgido no fim do século VI ou no início do V em Atenas, no âmbito dos festivais dionisíacos. Dioniso tornara-se, desde a época dos Pisistrátidas, uma das divindades cujo culto em Atenas revestia-se de brilho particular. Dois festivais em especial, o das Lenéias, no final de janeiro, e as Grandes Dionisíacas no final de março, tinham como uma de suas atrações a apresentação de tragédias e comédias em concursos dramáticos presididos pelo arconte. Tratava-se de uma grande cerimônia religiosa e cívica, ponto alto das festas em honra ao deus. Nas Grandes Dionisíacas, por exemplo, estavam presentes não apenas os cidadãos, mas também metecos e estrangeiros, bem como representantes das cidades aliadas de Atenas, que iam nessa ocasião levar-lhe o tributo. Os modernos não chegaram a um acordo quanto a saber se as mulheres dos cidadãos podiam ir ao teatro. Tudo indica que não eram excluídas, na medida em que se tratava de uma cerimônia religiosa da qual participavam por direito. [...]

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

O teatro de Dioniso situava-se na encosta sudeste da Acrópole. No século V, o apogeu do teatro ateniense, as arquibancadas eram de madeira; apenas no século IV seriam substituídas por pedra. O teatro comportava até vinte mil espectadores, que passaram a receber no fim do século V uma dotação de dois óbolos, cujo montante foi aumentado no século IV, o *theórikon*. Um nível abaixo das arquibancadas encontrava-se a *orchestra*, espaço circular de cerca de dezoito metros de diâmetro, onde ficava o coro. Atrás, a *skené*, uma divisória de madeira vazada por três portas que formava todo o cenário, sendo precedida por uma plataforma estreita e levemente elevada, onde ficavam os atores. Como [...] em certas encenações modernas, o cenário era reduzido à sua expressão mais simples, e a imaginação dos espectadores devia suprir a ausência de qualquer sinal real do lugar onde a ação supostamente se passaria. [...] Os atores eram todos homens, mesmo nos papéis femininos, e usavam todos máscaras, geralmente feitas de tecido e encimadas por uma peruca. As máscaras rígidas, assim como os calçados altos (coturnos), parecem só ter surgido com o período helenístico. Os figurinos eram em cores vivas para que pudessem ser vistos de longe. Uma pintura de vaso do fim do século V exibindo um ator com uma máscara na mão é prova disso.

Desde meados do século V havia três atores em cena representando todos os papéis, além de alguns figurantes mudos. O primeiro ator, o protagonista, desempenhava o papel principal e certos papéis secundários. A mudança de máscaras permitia aos espectadores reconhecer o personagem interpretado pelo ator. [...]

Em relação às peças propriamente ditas, seu assunto variava caso fossem tragédias ou comédias. As comédias recorriam muito à realidade presente da cidade, ainda que o enredo fosse puramente imaginário. Assim, Aristófanes punha em cena, sob disfarces grotescos, políticos, estrategos, filósofos contemporâneos e até mesmo deuses. [...]

As peças, em especial as tragédias, eram construídas de acordo com um esquema invariável: um prólogo antes da entrada do coro, que expunha a situação, seguido pelo párodo, a primeira intervenção do coro, alternando-se em seguida as cenas faladas e cantadas até a cena final ou êxodo. [...]

Mossé, Claude. **Dicionário da civilização grega**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 265-266.

Frequentar o teatro fazia parte da educação dos antigos gregos. Todos eram incentivados a comparecer aos espetáculos teatrais. Os pobres podiam assistir a eles gratuitamente. Em Atenas, todas as atividades eram interrompidas em dias de espetáculo. Os autores teatrais gregos escreveram peças que continuam sendo montadas atualmente no mundo inteiro. Eles foram os inventores de dois gêneros teatrais consagrados: a **comédia** e a **tragédia**. A tragédia grega tinha como tema a mudança drástica no destino das pessoas; já a comédia recorria ao humor para fazer críticas aos costumes e aos políticos.

DONALD COOPER/ALAMY/FOTOARENA

▲ Encenação da peça **As bacantes**, do poeta grego Eurípedes. Londres (Inglaterra), 2002.

Escultura

Na Grécia antiga, as esculturas eram expostas, principalmente, em locais públicos, como templos, fontes e praças. A maioria delas eram obras encomendadas pelo governo da cidade. Os escultores gregos da **época clássica** se esforçavam para reproduzir a figura humana de forma harmoniosa e respeitando suas proporções.

Época clássica: período de maior brilho da civilização grega (do século VI a.C. ao IV a.C.).

VICTORIA AND ALBERT MUSEUM, LONDRES. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Escultura em mármore representando um atleta antes de lançar o disco. Obra do escultor grego Míron, c. 450 a.C.

Pintura

As pinturas gregas em vasos de cerâmica (usados para armazenar e transportar alimentos) são obras de valor artístico e, ao mesmo tempo, importantes fontes para o estudo dos antigos gregos. Elas geralmente retratam cenas mitológicas ou do dia a dia (esporte, amor, trabalho etc.).

Entre as técnicas de pintura criadas pelos gregos, duas são mais conhecidas: a técnica de figuras negras e a de figuras vermelhas.

MUSEU BRITÂNICO, LONDRES. FOTO: DEA/G. DAGLI ORTI/AGB PHOTO LIBRARY

LIPTOTECA DE MUNIQUE, ALEMANHA. FOTO: DEA/G. DAGLI ORTI/AGB PHOTO LIBRARY

À esquerda, obra de Exéquias, considerado o maior pintor da técnica de figuras negras, século V a.C. O artista pintava os personagens de preto e o fundo permanecia com a cor natural da argila. À direita, cerâmica com a técnica de figuras vermelhas, século V a.C. Andócines, aluno de Exéquias, inverteu o esquema de cores: pintou o fundo de preto e deixou as figuras com a mesma cor avermelhada da argila ateniense.

+ATIVIDADES

Uma das mais importantes heranças que o Ocidente herdou dos gregos é o teatro, que, desde a Antiguidade, entretém e emociona multidões.

Considerando a ideia de cidadania na Grécia antiga, explique por que as mulheres não podiam representar papéis no teatro grego.

Professor, comentar que a cidadania era restrita aos homens. O teatro assim como a política era atividade na qual a participação feminina não era permitida.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI09**.

TEXTO DE APOIO

A arte grega – diferente das artes de outras culturas – não assumia um cunho utilitário, mesmo quando em sua origem, tenham sido produzidas pequenas obras que representavam figuras humanas e tinham como matéria-prima a argila ou marfim, os gregos se sentiam livres para buscar novas regras e possibilidades de criação artística. Esse tipo de pensamento possibilitou a vivência de novas técnicas e busca de novas formas, e no período conhecido como arcaico, criou as primeiras estátuas de pedra, quase do tamanho de um humano, estas eram pesadas e unidimensionais.

Neste período, conhecido como arcaico, o escultor cria em pedra belas estátuas de rapazes (*Kouros*) e de moças (*Korés*), evitando cortar a pedra com profundidade, o escultor representava superficialmente as feições e músculos. Naquela época os artistas deveriam fazer esculturas masculinas nuas, eretas, em rigorosa posição frontal e com peso do corpo igualmente distribuído entre as duas pernas. Estas formas ainda continuavam refletindo a influência externa de outras culturas, pois eram esculpidas numa pose de grande rigidez e frontalidade.

Somente no período clássico é que as esculturas atingem seu apogeu e as obras passaram a ganhar maior realismo. Esse desenvolvimento da arte foi favorecido pelo fato de que, na Grécia, os artistas não estavam submetidos a convenções rígidas [...].

MEDEIROS, Adriana Clementino de. O ideal de beleza na escultura grega: reflexões sobre as acepções formais construídas pela sociedade grega. **Revista Principia**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 89-102, 2011. p. 93.

ENCAMINHAMENTO

1. e **2.** Essas atividades querem contribuir para a discussão do conceito de Antiguidade Clássica e seus impactos sobre outras sociedades e culturas e favorecer, assim, o desenvolvimento da **habilidade EF06HI09**.

5. Esta atividade contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10**.

TEXTO DE APOIO

Democracia em Atenas

Instaurada em Atenas após a queda dos tiranos, entre os anos de 510 e 500 a.C., [...] a democracia pode ser sintetizada pela ação psicológica que exerce sobre os indivíduos que vivem sob o seu funcionamento: a liberdade que os encoraja e os estimula.

Heródoto concretiza este ideal de liberdade em um dos princípios fundamentais da democracia ateniense, a saber: a *isegoría*. De acordo com o historiador, "... a igualdade – *isegoría* – é uma instituição excelente; governados pelos tiranos, os atenienses não eram superiores [...]; livres, porém, cada um agia com todas as suas forças para cumprir a missão em seu próprio benefício" [...]. Esse princípio, a grande originalidade da forma de governo identificada com os atenienses, significa, em linhas gerais, igualdade da palavra, o direito igual à palavra. [...]

Outro princípio essencial à democracia ateniense é da isonomia, isto é, igualdade perante a lei. As leis, às quais todos os cidadãos estavam submetidos, necessitavam ser públicas e publicadas. Todos os cidadãos tinham igual participação no exercício do poder. O sentimento do ser semelhante – *isoí* – tão caro à comunidade *políade* e, em especial, à democracia é sintetizado por J-P. Vernant da seguinte forma: "Os que compõem a cidade – pólis –, por mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de uma certa maneira 'semelhantes' uns aos outros". Outro sentimento que movia todos os cidadãos é o de responsabilidade pela comunidade política. Cada cidadão era responsável pelo seu voto e por suas ações.

LESSA, Fábio de Souza. Democracia e esportes em Atenas. **Synthesis**, Belo Horizonte, v. 15, p. 59-75, 2008. p. 60-61.

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1 Com base no que você estudou, reflita e responda: chamar um período da História de "clássico" significa transformá-lo em: **1.** Alternativa **B**.

a) algo comum. **b)** um modelo. **c)** algo antigo. **d)** algo moderno.

2 Escreva em seu caderno as alternativas **corretas**. Ao denominar a história dos antigos gregos e romanos de "Antiguidade clássica", estamos: **2.** Alternativas **A** e **C**.

a) valorizando apenas o passado dos gregos e dos romanos e deixando de lado o de outros povos, a exemplo dos americanos, africanos e asiáticos.

b) valorizando as histórias dos povos do Ocidente, a exemplo dos gregos e romanos, e também as dos povos do Oriente, a exemplo dos chineses.

c) considerando as obras dos gregos e dos romanos como um modelo a ser imitado.

d) considerando que a história dos gregos e dos romanos é menos importante do que as dos demais povos.

3 Na História grega, o período entre 1200 a.C. e 900 a.C. é conhecido como período homérico, pois as principais fontes escritas sobre esse período são dois longos poemas: a **Ilíada** e a **Odisseia**, atribuídos a um poeta cego chamado Homero. O que cada um desses poemas conta? **3.** A **Ilíada** narra a guerra de Troia; já a **Odisseia** narra as aventuras do herói Ulisses em sua viagem de volta a Ítaca.

4 Explique a diferença entre uma família nuclear e o *oikos*.

5 Leia o texto com atenção e, em seguida, responda ao que se pede.

Entre os séculos VIII e VI a.C., as comunidades gregas passaram por grandes mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, que levaram ao surgimento de uma nova forma de organização da vida social: a cidade. Os gregos antigos chamavam essa nova realidade de *pólis*. A *pólis* era um centro urbanizado, com edifícios públicos, praças, templos, habitações e oficinas. Em seu redor, ficavam os campos de cultivo, que faziam parte de seu território. Mas a *pólis* grega era também um tipo de Estado, organizado para que a comunidade decidisse como viver por meio da política. Por isso dizemos que a *pólis* é uma cidade-estado.

REDE, Marcelo. **A Grécia Antiga**. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 20.

Segundo o texto, a *pólis* é: **5.** Alternativas **A** e **C**.

a) o centro urbanizado da cidade. **c)** uma cidade-Estado.

b) um Estado pequeno. **d)** uma cidade com um rei forte.

4. A família nuclear é formada, geralmente, por pai, mãe e filhos. Já o *oikos* era formado por uma grande família (pais, primos, avós), seus dependentes e seus bens.

7. a) A falta de terras férteis, a escravização por dívidas e a procura por ferro.
7. b) Era uma cidade independente que mantinha com a cidade-mãe laços comerciais e culturais.

6 A cidade-Estado era formada por três elementos; são eles: 6. Alternativa **A**.

a) um território agrícola, um núcleo urbano e a acrópole.
b) um território agrícola, um núcleo rural e a acrópole.
c) um núcleo urbano, um mercado e a acrópole.
d) uma praça de mercado, um porto e a acrópole.

7 Sobre a colonização grega, responda às questões a seguir.

a) Que razões levaram os antigos gregos a fundar colônias na orla do Mediterrâneo?
b) O que era uma colônia grega?
c) A Grécia não chegou a formar um país único na Antiguidade. No seu momento de maior esplendor, era composta por centenas de cidades-Estado denominadas *pólis*. Então, se não era o governo, o que dava unidade aos gregos?

7. c) Os gregos compartilhavam elementos culturais importantes, como a religião e o idioma.

8 Inicialmente, Atenas tinha um rei, mas o poder de fato estava nas mãos da aristocracia ateniense: os eupátridas, que em grego quer dizer "bem-nascidos". Somente eles podiam ocupar cargos públicos. Insatisfeitos com essa situação, artesãos, comerciantes e soldados passaram a exigir participação na vida política da cidade; já os camponeses queriam o fim da escravidão por dívidas. Para contornar a situação, em 594 a.C., o legislador Sólon efetuou uma reforma.

a) Em que consistiu essa reforma?
b) A reforma de Sólon diminuiu os conflitos sociais na cidade de Atenas?

8. a) Suprimiu a escravidão por dívidas entre os cidadãos atenienses e os dividiu em quatro categorias, de acordo com o grau de riqueza agrícola. O critério de riqueza substituiu o de nascimento.
8. b) Não; a terra continuou nas mãos de poucos e a participação política se manteve reduzida.

9 Leia o texto e depois responda às questões.

Elevou para 500 os membros do *boulé*, com cinquenta representantes de cada classe, escolhidos pelos *demos* em número proporcional à população de cada um deles.

Introduziu a [...] pena do ostracismo, cassação de direitos políticos daqueles que ameaçassem a democracia ateniense, com o exílio destes personagens por um prazo de até dez anos [...].

A participação direta dos cidadãos em assuntos públicos se desenvolvia na *Eclésia*, [...] onde se votavam as leis, a paz, a guerra [...]. O *boulé* tinha funcionamento diário.

FRANÇA, José Felipe Quintanilha. Democracia, a herança grega de Atenas no pensamento político universal (Sólon/Clístenes/Péricles). *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI. Curitiba, p. 396-425, 2013.

a) Explique o que era o *boulé* e qual a sua função.
b) Explique o que era a *Eclésia* e qual a sua função.
c) Segundo o texto, qual a pena para aqueles que ameaçassem a democracia ateniense?

9. a) O *boulé* era o Conselho dos Quinhentos, que preparava os projetos para serem votados pela Assembleia do Povo.
9. b) A *Eclésia* era a Assembleia do Povo, que votava as leis, escolhia os magistrados e decidia em que gastar o dinheiro público.
9. c) A pena era o ostracismo, com a cassação dos direitos políticos e o exílio por um período de até dez anos.

10 Imagine a seguinte situação: governantes atenienses e espartanos do século V a.C. têm de decidir sobre o uso do dinheiro público.

a) Quem tomaria essa decisão em Esparta? E em Atenas?
b) Como era chamado o regime político de cada uma dessas cidades naquela época?
c) Caracterize a democracia ateniense.

10. a) Esparta: Gerúsia (conselho formado por 30 anciãos). Atenas: Assembleia do Povo.
10. b) Atenas: democracia; Esparta: oligarquia.
10. c) Era direta: os cidadãos participavam diretamente da política, discutindo e votando as medidas a serem tomadas pelo governo.

TEXTO DE APOIO

Para compreendermos a democracia grega, em particular o caso ateniense, este deve ser situado historicamente, pois suas condições de surgimento e sua estruturação política tiveram uma determinação histórica e somente nela encontram o sentido de sua ocorrência. [...]

[...] O termo *demokratía* aparece em obras dos historiadores Heródoto (484 a.C-425 a.C) e Tucídides (460 a.C.-395 a.C.), bem como na obra de filósofos como Platão (República) e Aristóteles (Política). Nelas, é referida como governo exercido pelo *demos* (povo, conjunto de cidadãos livres) [...].

Após a Antiguidade, a ocorrência do termo democracia interrompe-se, ressurgindo no século XVIII [...]. Quanto ao significado e ao exercício da democracia, vale a observação de Robert Dahl [...] de que "democracia tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares". Essas diferenças devem ser identificadas quando se deseja comparar ocorrências da democracia em locais ou épocas distintas.

[...] A Atenas de fins do século VI a.C., grande parte do século V a.C. e do século IV a.C., foi uma cidade democrática, ainda que intercalada com breves períodos de regimes oligárquicos, dotada de pequena população, pequeno território. [...]

A experiência da democracia direta vivenciada na Atenas dos séculos V e IV foi reconhecida [...] como um modo de governo que trouxe prosperidade econômico-cultural e pacificação no interior da vida civil, mesmo em momentos em que a Assembleia deveria decidir os rumos de uma guerra, pois os ideais de líderes políticos (como o próprio Péricles) e o voto da maioria eram debatidos e respeitados. Contudo, a fragilidade de decisões da maioria em situações significativas (como as de guerra) foi comentada já àquela época por Tucídides e objeto de crítica por Platão. [...]

O término do regime democrático em Atena ocorre com o domínio da Macedônia sobre a Grécia [...].

REIS, Maria Dulce. Democracia grega: a antiga Atenas (séc. V a. C.). **Revista Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 45-66, jan./jun.2018. p. 45, 48, 58-59.

ENCAMINHAMENTO

6. Esta atividade contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI10**.

7. c) Aqueles que não falavam a língua dos gregos e nem partilhavam da sua cultura eram chamados por eles de bárbaros. A identidade dos gregos se afirmou especialmente no contato com outros povos por meio do comércio ou em momentos de guerras.

9. a) Esse Conselho era formado por 500 cidadãos escolhidos por sorteio anualmente, de modo que tanto os ricos quanto os pobres tinham a mesma chance de serem eleitos. Assim, todos os cidadãos – não importando a profissão e nem a situação financeira – podiam participar diretamente do governo; daí se dizer que a democracia ateniense era direta e aberta a todos os cidadãos.

9. b) Da *Eclésia* faziam parte todos os cidadãos de Atenas, isto é, todos os homens livres com mais de 18 anos e filhos de pais atenienses.

ENCAMINHAMENTO

12. Professor, comentar com os alunos que, nas democracias diretas, os cidadãos, eles próprios, tomam as decisões que interessam a todos; nas democracias representativas são os representantes dos cidadãos (deputados, senadores, presidente) que tomam as decisões. Comentar também que o voto é facultativo para maiores de 16 e 70 anos e menores de 18 anos de idade.

Vozes do passado

c) Pode-se pedir aos alunos para criarem um título que esteja relacionado ao ensinamento que a fábula pretendeu transmitir.

TEXTO DE APOIO

A fábula consiste em uma narrativa alegórica de uma situação vivida por animais, que destaca uma situação humana e tem por objetivo transmitir moralidade. A exemplaridade desses textos espelha a moralidade social da época e o caráter pedagógico que encerram. É oferecido, então, um modelo de comportamento maniqueísta; em que o "certo" deve ser copiado e o "errado", evitado. A importância dada à moralidade era tanta que os copistas da Idade Média escreviam as lições finais das fábulas com letras vermelhas ou douradas para destacar.

A presença dos animais deve-se, sobretudo, ao convívio mais efetivo entre homens e animais naquela época. O uso constante da natureza e dos animais para a alegorização da existência humana aproximam o público das "moralidades". Assim apresentam similaridade com a proposta das parábolas bíblicas. Algumas associações entre animais e características humanas, feitas pelas fábulas, mantiveram-se fixas em várias histórias e permanecem até os dias de hoje. Leão – poder real; lobo – dominação do mais forte; raposa – astúcia e esperteza; cordeiro – ingenuidade. A proposta principal da fábula é a fusão de dois elementos: o lúdico e o pedagógico. As histórias, ao mesmo tempo que distraem o leitor, apresentam as virtudes e os defeitos humanos através de animais. Acreditavam que a moral, para ser assimilada, precisava da alegria e distração contida na história dos animais que possuem características humanas. Desta maneira, a aparência de entretenimento camufla a proposta didática presente. [...]

As mais antigas referências às fábulas, de que se tem notícia no Ocidente, apontam para a Grécia. Esopo, escravizado nascido na Frígia, que viveu até meados do século VI a.C., marcou os seus traços distintivos, na busca de promover o ensino moral.

[...] Nascido no Oriente, vai ser reinventado no Ocidente por Esopo (Séc. V a.C.) e aperfeiçoado, séculos mais tarde, pelo escravizado romano Fedro (Séc. I a.C.) que o enriqueceu estilisticamente. [...]

ARAÚJO, Maria Dalva Olegário. **Formando leitores a partir do trabalho com fábulas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. p. 15-16.

11 Copie em seu caderno as alternativas **corretas**. **11.** Alternativas **B** e **D**.

a) Assim como os atenienses, nós participamos diretamente das votações que aprovam as leis válidas para todos os cidadãos.

b) Diferentemente dos atenienses, nós não participamos diretamente das votações que aprovam as leis. Nós elegemos representantes (vereadores, deputados e senadores) para que tomem as decisões em nome do povo.

c) Em Atenas, as mulheres, os escravizados e os estrangeiros, que formavam a maioria da população, também podiam participar da política.

d) No Brasil atual, todos os brasileiros (homens e mulheres) são considerados cidadãos. A partir dos 16 anos de idade, os jovens já podem votar.

12 Faça uma pesquisa e, depois, monte em seu caderno um quadro com as diferenças entre a democracia ateniense e a democracia brasileira dos dias atuais. O quadro deve conter as seguintes informações: direito de voto; tipo de democracia; forma de proteção da democracia. **12.** Democracia ateniense. Direito de voto: homens livres, maiores de 18 anos, filhos de pais atenienses; tipo de democracia: democracia direta; forma de proteção da democracia: ostracismo. Democracia brasileira (século XXI). Direito de voto: todos os brasileiros a partir de 16 anos de idade; tipo de democracia: democracia representativa; forma de proteção da democracia: *impeachment*.

II. Leitura e escrita em História

Vozes do passado

A fábula a seguir é atribuída a Esopo, um homem levado para a Grécia como escravizado. Leia-a com atenção.

SALYAEVA NATALIA/SHUTTERSTOCK.COM

O cachorro e o seu reflexo

Um cachorro carregava à boca um pedaço de carne que acabara de conseguir, quando, ao cruzar uma ponte sobre um riacho de águas límpidas, de repente, viu sua imagem refletida no espelho d'água.

Diante da cena, logo imaginou que se tratava de outro cachorro carregando à boca um pedaço de carne bem maior que o seu.

Não pensou duas vezes, e depois de deixar cair no riacho o pedaço que carregava, ferozmente se atirou sobre o animal refletido na água com a intenção de tomar aquela porção de carne que julgava ter o dobro do tamanho da sua.

Agindo assim, acabou perdendo a ambos. Aquele que tentou pegar na água, já que se tratava apenas de um simples reflexo, e o seu próprio, uma vez que ao largá-lo nas águas, a correnteza acabou por levar para longe, fora do seu alcance.

ESOPO. O cachorro e o seu reflexo. **Dicas de educação**. [*S. l.*], 20 maio 2022. Disponível em: https://www.sitededicas.com.br/fabula-o-cachorro-e-seu-reflexo.htm#link1. Acesso em: 28 jul. 2022.

a) O que essa fábula quis ensinar? **a)** O ensinamento pode ser resumido no ditado popular: "quem muito quer, nada tem".

b) Você concorda com esse ensinamento? **b)** Resposta pessoal.

c) Dê um outro título a essa fábula. **c)** Resposta pessoal.

CAPÍTULO

9 ROMA: MONARQUIA E REPÚBLICA

S.BORISOV/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Coliseu de Roma (Itália), 2017.

ALESSANDRO GAROFALO/REUTERS/FOTOARENA

Roma, a capital da Itália, é atualmente uma das cidades mais visitadas da Europa. Nela, o presente e o passado se misturam. Ao mesmo tempo em que é uma das capitais dos estúdios de cinema, da indústria e da moda, é também uma porta aberta ao passado. Seu centro histórico visto na imagem é o maior museu a céu aberto do mundo! Nos programas de televisão ou no cinema é comum vermos imagens da cidade de Roma; o que você sabe sobre ela?

◀ Modelo desfilando em Milão (Itália), 2019.

OBJETIVOS

- Comparar a versão lendária à narrativa histórica da origem de Roma e reconhecer a participação dos etruscos na construção da cidade.
- Caracterizar a sociedade romana no tempo dos reis.
- Compreender o advento da República como uma vitória dos patrícios e evidenciar seu enorme poder no governo republicano.
- Identificar os motivos das lutas dos plebeus por direitos e reconhecer suas principais conquistas.
- Conhecer as conquistas militares romanas e as mudanças delas decorrentes, com destaque para o aumento do escravismo.
- Trabalhar a resistência à escravidão com base na revolta liderada por Espártaco.
- Identificar as razões da luta pela terra na Roma republicana e estabelecer uma relação com o presente.

Este capítulo visa colaborar para a compreensão do processo de formação da Roma antiga e suas configurações sociais no período republicano. Assim, contribuímos, para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI11 e EF06HI12.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que a palavra fórum, hoje, significa Tribunal de Justiça. Na Roma antiga, porém, a palavra fórum tinha um sentido mais abrangente; era o principal lugar da cidade, um conjunto formado pela praça pública, com espaço aberto para a realização de debates, e vários prédios usados para fins jurídicos, administrativos, religiosos ou comerciais.

O estudo da Roma antiga favorece o trabalho com o bloco conceitual dominação-resistência. Como matéria-prima para o desenvolvimento desse trabalho, pode-se usar a luta dos plebeus por seus direitos.

ENCAMINHAMENTO

- Estimular a leitura atenta do mapa, destacando as informações contidas na legenda interna.
- Localizar e nomear os povoadores da Península Itálica no mapa.

A leitura do mapa e do texto de apoio contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11** e da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

Os latinos, povo que habitava a Região do Lácio, onde se situa Roma, compunham apenas um dos numerosos povos que ocupavam a Península Itálica. Atualmente, os arqueólogos concordam que uma etapa decisiva no desenvolvimento da Itália foi a transição de uma Idade do Bronze (segundo milênio a.C.) para uma Idade do Ferro (primeiro milênio a.C.). A natureza dessa transição e suas etapas intermediárias não são fáceis de caracterizar. Sabe-se que, nesse último período, desenvolveu-se, particularmente no Lácio e na Etrúria, uma cultura caracterizada pela prática da cremação, sendo comum o uso de urnas com o formato de cabanas para depositar os restos mortais. Outra característica dos latinos era a atividade pastoril. No início do verão, os rebanhos eram conduzidos para pastos nas montanhas e, no outono, trazidos de volta para as planícies.

Essa atividade pastoril, que está na base das primeiras sociedades da Península Itálica, permanecerá ao longo da história romana como um importante aspecto da vida econômica, em conjunto, é claro, com a agricultura. A própria origem de Roma remonta a comunidades de pastores latinos que ocupavam as colinas ao longo do Rio Tibre.

Por volta do ano 700 a.C., os latinos que habitavam as planícies do Tibre entraram em contato com os etruscos, cujas caravanas comerciais partindo das cidades da Etrúria central, voltavam-se para o sul da Itália.

Roma antiga

a) Na Península Itálica.
b) Ao norte, os Alpes; a leste, o mar Adriático; a oeste, o mar Tirreno; ao sul, o mar Mediterrâneo.
c) Às margens do rio Tibre.
d) Itálicos, etruscos, gregos e cartagineses.

A Roma de hoje é muito diferente daquela de antigamente. Incêndios, terremotos, construções e reconstruções, ao longo do tempo, deram outro aspecto à cidade. Mas, por meio da pesquisa, podemos hoje ter uma ideia aproximada de como era a Roma antiga.

Localização e povoamento

Roma situa-se na Península Itálica, uma longa faixa de terra, em forma de uma bota, que avança pelo mar Mediterrâneo. Ao norte, a Península é limitada por um conjunto de montanhas, os Alpes; a leste é banhada pelo mar Adriático; a oeste, pelo mar Tirreno; e, ao sul, pelo mar Mediterrâneo.

Dialogando

a. Em que península Roma está localizada?
b. Indique as áreas ou os mares que limitam essa península.
c. Onde a cidade de Roma está situada?
d. Por quais povos essa península foi povoada?

DICA!

Documentário sobre os costumes na Roma antiga.

A HISTÓRIA desconhecida de Roma. 2015. Vídeo (45min34s). Publicado pelo canal Documentários ptfelicitas. Disponível em: https://youtu.be/MHX3fSZPI-0. Acesso em: 27 jul. 2022.

Península Itálica: povoadores (500 a.C.)

Fonte: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha/Times Books, 1995. p. 86.

▲ Os primeiros povos a chegarem à península foram, provavelmente, os itálicos, entre os quais estavam os latinos e os sabinos. Mais tarde, vieram os etruscos, um povo de comerciantes e navegadores. Depois, então, foi a vez dos gregos, que se estabeleceram no sul da península e na Sicília. Portanto, **itálicos**, **etruscos** e **gregos** foram os principais povoadores da Península Itálica.

O contato com esse povo comerciante causou profundas alterações na estrutura social e econômica dos latinos. A principal delas foi a organização do espaço em moldes urbanos. Os etruscos realizaram obras de drenagem, possibilitando a ocupação das regiões pantanosas ao longo do Tibre e permitindo assim a construção de habitações que não nas colinas. A arqueologia registra essa mudança: entre 625 e 575 a.C., predominam casas de tijolos e telhas em substituição às cabanas de ramagens entrelaçadas. Por sua vez, o crescimento da cidade foi acompanhado por uma expansão demográfica e econômica. Entre os séculos VII e VI a.C., Roma tornou-se um centro de trocas comerciais e, principalmente, um polo de concentração populacional. Os historiadores acreditam que a plebe romana tenha sua principal origem no constante afluxo de populações vizinhas em direção à cidade, o que levaria a conflitos sociais com as aristocracias latinas e etruscas aí estabelecidas.

JOLY, Fábio Duarte. **A escravidão na Roma antiga**: política, economia e cultura. São Paulo: Alameda, 2013. p. 32-33.

A lenda é uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos; já a História tem compromisso com a evidência, com a análise, com a pesquisa e crítica das fontes. Essa lenda sobre a origem de Roma foi transmitida por autores romanos, como o historiador Tito Lívio (59 a.C.-17 d.C.), que, por meio dela, pretendia justificar a ascensão de Roma no Mediterrâneo.

A origem de Roma segundo uma lenda

Havia uma cidade chamada Alba Longa, fundada pelos latinos às margens do Rio Tibre.

Um belo dia, a princesa da cidade de Alba Longa, Rea Silvia, apaixonou-se por Marte, deus da guerra, e com ele teve filhos gêmeos. Ao saber disso, o tio das crianças, Amúlio, que tinha tomado à força o trono daquela cidade, colocou os bebês em um cesto e mandou que os atirassem no Rio Tibre.

Mas, ao contrário do que esperava Amúlio, as crianças não morreram. O cesto encalhou em um lugar chamado monte Palatino. Foi quando uma loba, que por ali passava, ouviu o choro dos bebês e salvou-os, amamentando-os como se fossem seus filhos.

Tempos depois, os bebês foram encontrados por um pastor, que os criou e deu a eles os nomes de Rômulo e Remo. Os meninos cresceram fortes e saudáveis. Ao se tornarem adultos, voltaram para Alba Longa, lutaram contra o tio e, depois de vencê-lo, devolveram o trono da cidade ao avô deles. Com isso, ganharam permissão para fundar uma cidade. O lugar escolhido foi o monte Palatino, local onde a loba os havia amamentado. Em 753 a.C., os dois irmãos fundaram Roma, assim chamada em homenagem a Rômulo. Logo depois, porém, eles se desentenderam e, na disputa pelo poder, Rômulo foi o vencedor: matou Remo e tornou-se o primeiro rei de Roma.

Dialogando

Você saberia dizer uma diferença entre lenda e História?

LEEMAGE/CORBIS/GETTY IMAGES

▲ Estátua da loba amamentando Rômulo e Remo. Essa estátua em bronze é uma construção feita em dois tempos: a loba é uma escultura etrusca de mais ou menos 500 a.C.; os gêmeos Rômulo e Remo foram colocados no século XV.

Dica de leitura

Neste livro, a autora apresenta histórias da mitologia grego-romana.

- MACHADO, Ana Maria. **Histórias Greco-Romanas**. São Paulo: FTD, 2011.

EDITORA FTD

TEXTO DE APOIO

As origens de Roma

Quando e como nasceu Roma? Seria possível fixar com precisão um início e uma origem para a extraordinária aventura de uma cidade que um dia iria dominar o Mediterrâneo, grande parte do mundo até então conhecido? O que se sabe dos dois séculos e meio durante os quais, no dizer da tradição antiga, Roma foi comandada por reis? Esses primeiros tempos são descritos em obras literárias que privilegiam as lendas: o que se deve pensar desses textos – posteriores, aliás, à época que supostamente narram? Pode-se relacioná-los com as inúmeras descobertas arqueológicas feitas nos últimos anos em Roma e no Lácio?

A partir dessas interrogações, estruturou-se, progressivamente, há algumas décadas, o estudo daquilo a que chamamos de as origens de Roma, isto é, tanto os tempos anteriores à existência da cidade quanto os de seus primórdios monárquicos. O que era apenas uma parte da etruscologia, hoje emerge como um domínio quase específico no âmbito das Ciências da Antiguidade, marcado por profundas transformações de questionamentos e de métodos [...]. Aliás, não se trata mais apenas de Roma: o que está em questão é o surgimento da cidade-Estado em todo o centro da península italiana durante a proto-história. Do século XI ao início do V a.C., por conseguinte, mais de meio milênio da história da humanidade expõe-se à observação e à pesquisa.

Nesse contexto, a investigação sobre as origens, a formação e o nascimento – e mesmo a fundação – de Roma constituiu-se como um domínio em que se distinguem hoje vários subconjuntos, conforme sua sequência cronológica: do ponto de vista das origens de Roma propriamente ditas, o estudo dos períodos mais antigos (XI-VIII a.C.) é orientado tanto a partir dos sítios arqueológicos do Lácio como dos de Roma; a história da monarquia situa-se no período dito arcaico, e a maior parte dos especialistas estabelece uma ruptura entre uma primeira fase [...], que consideram quase totalmente lendária, e uma segunda, em que a parte de autenticidade parece-lhes bem maior. [...]

GRANDAZZI, Alexandre. **As origens de Roma**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 9-11.

ENCAMINHAMENTO

- Estimular a comparação entre as versões lendária e histórica da fundação de Roma.
- Compartilhar com os alunos o trecho a seguir sobre um dos muitos conhecimentos que os romanos herdaram dos etruscos.

O arco era formado por pedras que se encaixavam em forma de cunha e exerciam uma pressão a partir de uma pedra central. Sua função era distribuir o peso da cobertura pelas paredes laterais, conseguindo assim um vão mais amplo.

ANDE, Edna; LEMOS, Sueli. **Roma**: arte na Idade Antiga. São Paulo: Callis, 2011. p. 28.

- Mencionar que, além dos arcos, os romanos assimilaram dos etruscos o uso da abóbada: cobertura encurvada construída, geralmente, com pedras ou tijolos que se apoiam uns nos outros, de modo que suportem o próprio peso e os pesos externos.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11** e da **competência específica 1**.

Dica de leitura

O livro, escrito pelo professor Alexandre Grandazzi, da Universidade de Paris, procura revelar o que há de real por trás das lendas da origem de Roma.

- GRANDAZZI, Alexandre. **As origens de Roma**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

TEXTO DE APOIO

Pesquisas sobre a origem de Roma

A pesquisa atual sobre as origens de Roma demanda várias disciplinas: a filologia, que visa a precisar o sentido exato, as fontes e a recepção dos textos antigos; a história das religiões, que se ocupa dos fatos religiosos que aqueles textos transmitem; a história do Direito, que narra a formação dos conceitos jurídicos na cidade emergente; a linguística, que permite atingir os estágios mais antigos da língua e, às vezes, da civilização; e a mitologia, eventualmente comparada, que busca desvendar a origem e o sentido dos mitos presentes nas tradições antigas. A História, que busca saber [...] "o que realmente aconteceu", surge como a soma de todas essas disciplinas. Os tempos mais antigos da Urbe devem, portanto, ser estudados segundo um procedimento pluridisciplinar: exigência difícil, porém fascinante, que faz da pesquisa sobre as origens de Roma uma verdadeira escola de método. [...]

Hoje, as origens de Roma são escrutinadas com uma intensidade sem precedentes desde a Antiguidade: o grande trabalho científico levado a termo no último quarto de século permite evidenciar conhecimentos [...] e perspectivas de reflexão e de investigação.

GRANDAZZI, Alexandre. **As origens de Roma**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 11-13.

Versão histórica da fundação de Roma

Por volta do século X a.C., às margens do Rio Tibre, havia várias aldeias habitadas pelos latinos, povo dedicado ao pastoreio. No século VIII a.C., ao se verem ameaçados pelos sabinos, seus vizinhos, os latinos se uniram e fundaram a cidade de Roma.

O tempo dos reis

Nos primeiros tempos da Monarquia (753 a.C.-509 a.C.), a cidade de Roma era o local onde ficavam os templos religiosos e os chefes das famílias se reuniam para discutir assuntos de seu interesse.

Por volta de 600 a.C., os etruscos se estabeleceram em Roma como comerciantes ou prestadores de serviço e, aos poucos, foram ganhando poder até conseguirem o governo da cidade. Durante o governo dos reis etruscos, Roma prosperou e foi modernizada: drenaram-se pântanos, construíram-se redes de esgotos, altas muralhas e uma ponte ligando as duas margens do Rio Tibre. Roma, que até então era um conjunto de aldeias, transformou-se em uma cidade próspera e protegida por uma muralha. Dos etruscos, os romanos assimilaram conhecimentos de engenharia, como o uso do arco nas construções.

TURTIX/SHUTTERSTOCK.COM

GIUSEPPE GRECO/EASYPIX BRASIL

▲ **1.** Fotografia atual de colunas coríntias e viga mestra no Templo de Zeus, que fica no Monte Pentélico, em Atenas (Grécia). **2.** Porta dell'Arco, passagem sob arco do século II a.C., em Volterra (Itália), fotografia de 2019. Enquanto os gregos usavam colunas e viga mestra para a sustentação (imagem **1**), os etruscos utilizavam o arco em suas construções (imagem **2**), elemento que os romanos incorporaram à sua arquitetura.

A sociedade no tempo da monarquia

Durante a Monarquia, a sociedade romana era formada basicamente por quatro camadas sociais.

Os **patrícios** eram os nobres romanos, donos de muitas terras e de gado e os únicos a possuir direitos políticos.

Os **plebeus** formavam a maioria da população e trabalhavam como pequenos agricultores, artesãos ou mercadores. Não tinham o direito de participar do governo da cidade e podiam ser escravizados por dívidas.

Os **clientes** eram servidores ou protegidos do chefe de uma família patrícia com grande poder e prestígio; este chefe era chamado de **patrono**. Quanto mais clientes um patrono possuísse, maior era seu prestígio social e político.

Havia ainda um pequeno número de **escravizados**: prisioneiros de guerra, pessoas que não conseguiam saldar suas dívidas ou que tinham sido condenadas pela justiça.

Patrono: chefe de uma família patrícia que devia proteger e auxiliar o cliente em troca do apoio e da lealdade dele recebida.

República: a palavra vem do termo em latim *res publica*, isto é, coisa pública.

A política no tempo da monarquia

Nos tempos em que Roma era uma monarquia, o rei era a maior autoridade da cidade, mas não a governava sozinho. Além dele, havia o Senado (formado pelos chefes das principais famílias patrícias) e uma Assembleia (composta por soldados com até 45 anos de idade).

Na Roma antiga, o cargo de rei não passava de pai para filho; quando um rei morria, o Senado escolhia quem iria sucedê-lo e a Assembleia se manifestava contra ou a favor da escolha. Portanto, o rei tinha o seu poder limitado pelo Senado e pela Assembleia.

Os patrícios, que controlavam o Senado romano, nunca se conformaram com o domínio etrusco sobre Roma. Em 509 a.C., aproveitando-se do envolvimento dos etruscos em guerras com os povos vizinhos, os patrícios derrubaram o rei etrusco Tarquínio, o Soberbo, e fundaram a **República**.

ALEXEY BELYAEV/SHUTTERSTOCK.COM

Estátua de mármore de um patrício romano de toga. Roma (Itália), fotografia atual.

ENCAMINHAMENTO

- Caracterizar a sociedade romana no tempo dos reis, estimulando a comparação com a sociedade atual.
- Construir os conceitos de Monarquia e República.
- Caracterizar as especificidades da monarquia em Roma.
- Evidenciar os limites do poder real em Roma daquela época.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11**.

TEXTOS DE APOIO

Os romanos estavam socialmente divididos em patrícios, os nobres, chefes das famílias poderosas, proprietários de terras; clientes, que eram servidores ou protegidos dos nobres; e plebe, congregando todos os outros habitantes. Nos primeiros tempos da República romana, os patrícios detinham todos os direitos políticos e só eles podiam ter cargos políticos, como os de Cônsul e senador. Os patrícios constituíam uma aristocracia de sangue, com antepassados comuns, daí seu nome "aqueles com pais". Os clientes e a plebe (composta de homens livres, pequenos agricultores, comerciantes e artesãos) não possuíam direitos plenos. O poder dos patrícios vinha da posse e exploração da terra, trabalhada por camponeses, às vezes escravizados por dívidas. Os patrícios romanos governavam a cidade principalmente em benefício próprio, aplicavam as leis conforme seus interesses pessoais e procuravam reduzir à servidão plebeus camponeses que não conseguiam pagar suas dívidas.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando a história, p. 82-83).

Segundo o relato transmitido por Tito Lívio, um filho de Tarquínio, o Soberbo, teria abusado de uma jovem mulher, Lucrécia, que se suicidou. Um aristocrata chamado Bruto revelou o escândalo e liderou uma revolta do povo, que, indignado, expulsou o rei etrusco, abolindo a realeza em Roma. Esse seria o início da República [...].

Esse relato tradicional da expulsão dos reis etruscos, transmitido pelos historiadores da época clássica, é puramente legendário. A tradição romana apresenta a República como uma realização da aristocracia, que restaurou a "liberdade" de Roma ao expulsar o tirano. Na verdade, a queda dos Tarquínios não aconteceu graças a um ato revolucionário, mas sim à complexa situação circunstancial da península Itálica, envolvendo as cidades etruscas, latinas e gregas. O ano de 509 a.C. marcou uma mudança de regime, como se verificou igualmente em outras cidades etruscas, nas quais as grandes famílias, exercendo seu poder, substituíram o rei por um colégio de magistrados [...]. As funções religiosas do rei que não puderam ser eliminadas foram transferidas para um *rex sacrorum*, que se tornou apenas um magistrado secundário no novo regime. [...]

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001. (Discutindo a história, p. 19).

ENCAMINHAMENTO

- Consolidar o conceito de República.
- Caracterizar a República romana estimulando nos alunos a habilidade de fazer comparações.
- Comentar que, no exército romano, cada homem custeava seu próprio armamento.
- Informar que os plebeus, com suas poucas posses, montavam centúrias com muitos homens e pouco armamento.
- Explicar que, como o voto era por centúria e havia mais centúrias patrícias do que plebeias, os patrícios acabavam sempre vencendo e impondo a sua vontade.
- Mencionar que, ao excluírem os outros grupos do exercício do poder, os patrícios encontraram forte resistência por parte dos plebeus.
- Informar que os plebeus contribuíam com a riqueza de Roma, uma vez que pagavam impostos e serviam ao exército.
- Informar que não há registro escrito ou de fontes materiais (esculturas, por exemplo) de como era a vestimenta de um ditador.

O trabalho com a página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11** e da **competência específica 1**.

+ATIVIDADES

Como se deu a passagem da monarquia para a república em Roma?

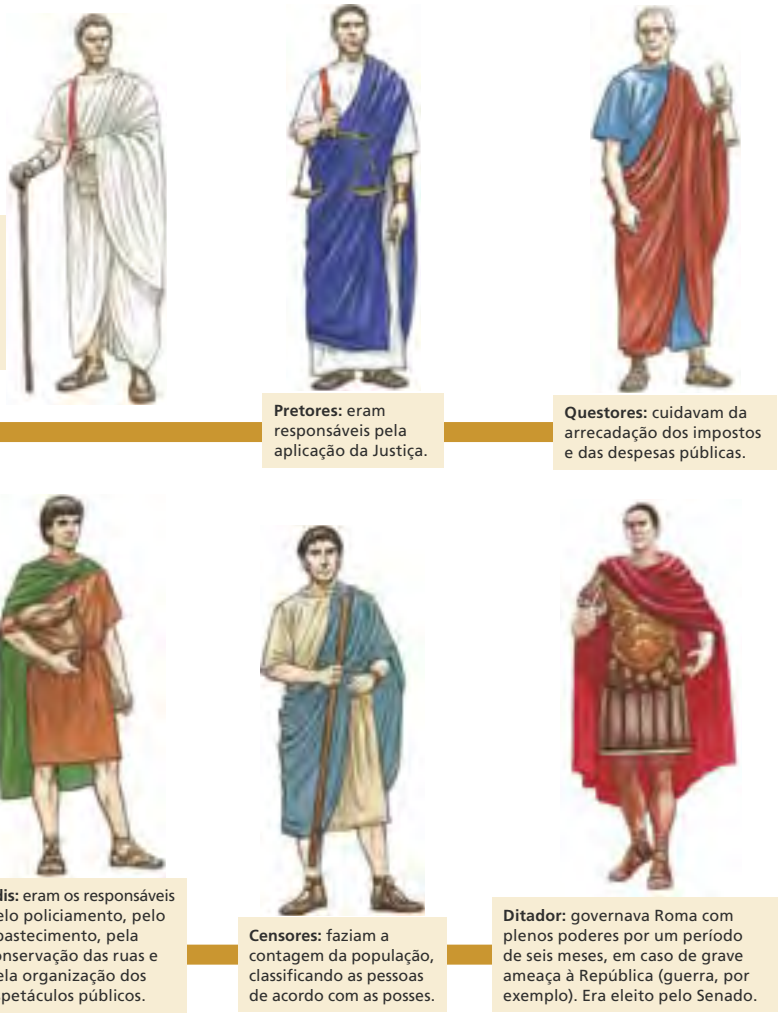
Resposta:

Em 509 a.C., aproveitando-se de um momento de enfraquecimento do rei etrusco chamado Tarquínio, o Soberbo, os patrícios derrubaram a monarquia e fundaram a república.

A República Romana

Com a proclamação da República, os patrícios passaram a controlar o poder, reservando para si os mais altos cargos do governo. A República Romana passou a ser governada por **magistrados**, pelo **Senado** e pelas **Assembleias**. Conheça os principais magistrados e suas atribuições.

Os magistrados romanos



Cônsules: havia dois cônsules; um deles comandava o exército, o outro presidia o Senado e administrava a cidade.

Pretores: eram responsáveis pela aplicação da Justiça.

Questores: cuidavam da arrecadação dos impostos e das despesas públicas.

Edis: eram os responsáveis pelo policiamento, pelo abastecimento, pela conservação das ruas e pela organização dos espetáculos públicos.

Censores: faziam a contagem da população, classificando as pessoas de acordo com as posses.

Ditador: governava Roma com plenos poderes por um período de seis meses, em caso de grave ameaça à República (guerra, por exemplo). Era eleito pelo Senado.

ILUSTRAÇÕES: MOZART COUTO

188

TEXTO DE APOIO

Os magistrados romanos por Políbio

O governo da República Romana estava dividido em [...] corpos tão bem equilibrados em termos de direitos que ninguém, mesmo sendo romano, poderia dizer, com certeza, se o governo era aristocrático, democrático ou monárquico. Atentando ao poder dos Cônsules, dirá que é absolutamente monárquico e real; à autoridade do Senado, parecerá aristocrático e, ao poder do Povo, julgará que é Estado Popular. Eis aqui os direitos de cada um destes corpos.

Os Cônsules, enquanto estão em Roma e antes de saírem para a campanha, são árbitros dos negócios públicos: todos os demais magistrados lhes obedecem, com exceção dos Tribunos. Eles conduzem os embaixadores ao Senado, propõem os assuntos graves a serem tratados e têm o direito de decretar. Sob seu encargo estão todos os atos públicos que deverão ser expedidos pelo Povo. Devem convocar assembleias, propor leis e resolver sobre a maioria dos votos. Têm autoridade quase soberana nos casos de guerra e em todos os casos relacionados a uma campanha,

Senado: era formado por trezentos membros **vitalícios**, todos patrícios. Suas principais funções eram controlar o tesouro público e propor a guerra ou a paz. Na República Romana, somente os patrícios podiam ocupar altos cargos no governo, isto é, os cargos de magistrado e de senador. Por isso, é considerado por alguns historiadores como o principal órgão da República.

Vitalício: para a vida toda.

As **Assembleias** eram três.

- **Assembleia das tribos:** reunião dos cidadãos conforme o local de residência ou a origem (elegia os questores e os edis).
- **Assembleia da plebe:** composta apenas de plebeus; votava assuntos de interesse da plebe.
- **Assembleia centuriata:** reunião dos cidadãos em centúrias (unidades do Exército) segundo o grau de riqueza; votava as declarações de guerra, os acordos de paz e elegia os cônsules.

Mulheres e escravizados eram excluídos da política e, portanto, não podiam participar de nenhuma dessas assembleias.

As lutas sociais

Os plebeus eram maioria em Roma. Como cidadãos, pagavam impostos e serviam ao Exército. Apesar disso, não podiam exercer nenhum cargo importante no governo romano. O casamento entre plebeus e patrícios também era proibido. Além disso, ao serem convocados para ir à guerra, os plebeus eram forçados a deixar suas pequenas propriedades e, com isso, endividavam-se; quando não conseguiam pagar suas dívidas, perdiam sua terra e eram escravizados.

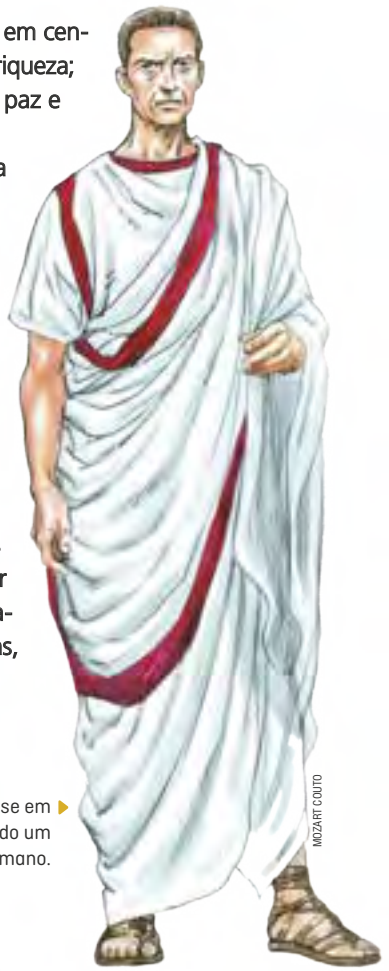


Ilustração atual, feita com base em pesquisa histórica, representando um senador romano.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11** e da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

como mandar nos aliados sob seu encargo, criar Tribunos militares, levantar exército e escolher tropas. Durante as campanhas podem castigar segundo seu arbítrio e gastar o dinheiro público como melhor lhes convier, para o que os acompanha, sempre, um questor, que executa sem discutir todas as ordens. Se se considerar a República Romana sob este aspecto dir-se-á, com razão, que seu governo é meramente monárquico e real. [...] O primeiro em que o Senado manda é no erário; nada entra ou sai dele sem sua ordem. Nem mesmo os questores podem despender alguma soma sem seu decreto, exceto no que se refere aos Cônsules. Mesmo as grandes somas que os censores têm que gastar nos reparos e adornos dos edifícios públicos é o Senado que dá licença para tomá-las. Igualmente todos os delitos cometidos dentro da Itália que requerem uma correição pública [...] pertencem à jurisdição do Senado. [...] O Povo nada tem a ver com o que foi citado; de modo que se alguém entra em Roma em ocasião em que os Cônsules não estão, parecerá seu governo pura aristocracia, do mesmo modo que muitos gregos e reinos cujos negócios dependem da autoridade do Senado.

Partindo deste pressuposto não se estranhará a pergunta: qual parte compete ao Povo no governo? Por um lado o Senado dispõe de tudo o que dissemos e, principalmente, maneja sob seu arbítrio a cobrança e os gastos referentes às rendas públicas; por outro, os Cônsules são absolutos nos casos de guerra e independentes em campanha. Contudo, o Povo tem sua parte e bastante importante. Ele é o único árbitro dos prêmios e castigos, únicos polos que sustêm os impérios, as repúblicas e toda a conduta dos homens. Num estado onde não se conhece a diferença entre estes dois recursos (prêmios e castigos) ou, uma vez conhecendo, faz-se mau uso deles, as coisas não podem caminhar bem. Ou por outra, que equidade existe onde o bem está no mesmo nível do mal? O Povo julga e impõe multas quando o delito merece e estas recaem principalmente sobre os que têm os principais cargos. Só ele condena à morte. [...] O Povo distribui os cargos entre os merecedores, a mais bela recompensa que se pode conceder à virtude num governo. Cabe a ele aprovar ou revogar as leis, além de ser consultado sobre a paz e a guerra, a celebração de um tratado e de uma aliança. À vista disso qualquer um dirá, com razão, que o Povo tem a maior parte no governo e que o Estado é popular.

POLÍBIO. História Universal, VI, 6 e 7. *In*: PINSKY, Jaime. **100 textos de história antiga**. São Paulo: Contexto, 2021. (Textos e documentos, p. 90-92).

ENCAMINHAMENTO

- Informar que a luta da plebe por direitos durou mais de 200 anos e beneficiou, sobretudo, os plebeus mais ricos, os únicos que conseguiam os cargos de magistrado ou senador.
- Explicar que, após as conquistas dos plebeus, formou-se um novo grupo social, os Nobilitas, composto por patrícios e plebeus enriquecidos.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI12** e da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

Somente depois de mais de dois séculos de luta entre plebeus insatisfeitos e patrícios poderosos, é que os plebeus conseguiram progressivamente obter direitos políticos iguais aos nobres. Por volta de 450 a.C., os plebeus conseguiram que as leis segundo as quais as pessoas seriam julgadas fossem registradas por escrito, numa tentativa de evitar injustiças do tempo em que as leis não eram escritas e os cônsules, sempre da nobreza de sangue, administravam a justiça como bem entendiam, conforme suas conveniências. O conjunto de normas finalmente redigidas foi chamado "A Lei das Doze Tábuas", que se tornou um dos textos fundamentais do Direito romano, uma das principais heranças romanas que chegaram até nós. A publicação dessas leis, na forma de tábuas que qualquer um podia consultar, por volta de 450 a.C., foi importante, pois o conhecimento das "regras do jogo" da vida em sociedade é um instrumento favorável ao homem comum e potencialmente limitador da hegemonia e arbítrio dos poderosos. As Doze Tábuas não chegaram completas até nós, mas possuímos fragmentos como os seguintes: "quem tiver confessado uma dívida, terá trinta dias para pagá-la; quando um contrato é firmado, suas cláusulas são vinculantes, devendo ser cumpridas; se um patrão frauda um cliente, que seja amaldiçoado".

As conquistas dos plebeus

Cientes da sua importância para a economia e a segurança de Roma, os plebeus iniciaram uma luta por igualdade de direitos e promoveram muitas revoltas. Uma tática muito usada por eles era se retirar de Roma e ameaçar não participar mais do exército romano. Como os plebeus constituíam a maioria dos trabalhadores e dos soldados, os patrícios tinham de ceder. Assim, aos poucos, os plebeus foram conquistando direitos, como se pode ver a seguir.

Conquistas plebeias

Tribunato da Plebe (494 a.C.)	Plebeus ganham o direito de eleger um **tribuno da plebe**: defendia os interesses da plebe e podia anular leis contrárias a esse grupo social.
Lei das Doze Tábuas (450 a.C.)	Primeiras leis escritas da história de Roma (inscrições em placas de bronze). Com leis escritas, ficava mais difícil para os patrícios interpretá-las conforme seus interesses.
Lei Canuleia (445 a.C.)	Permitia o casamento entre patrícios e plebeus.
Leis Licínias-Séxtias (367 a.C.)	Uma lei determinava que um dos dois cônsules tinha de ser plebeu; outra cancelava parte da dívida que os plebeus tinham com os patrícios.

Leis Licínias-Séxtias: essas leis têm o nome de seus autores, os tribunos da plebe Licínio Estolão e Lúcio Séxtio.

Posteriormente, os plebeus conseguiram uma lei que proibia a escravidão por dívidas e outra que dava a eles o acesso a todas as magistraturas. Mas, como apenas os plebeus ricos tinham posses suficientes para fazer carreira política, somente eles conseguiam ocupar os principais cargos da República. Formou-se, então, um novo grupo social, composto de patrícios e plebeus enriquecidos.

No processo de lutas sociais, os plebeus obtiveram outras conquistas importantes na República romana, tais como a abolição da escravidão por dívidas, a criação do cargo de Tribuno da Plebe – magistrado que defenderia os plebeus com o poder de vetar medidas governamentais que prejudicassem a plebe –, reconhecimento e poderes da assembleia da plebe, possibilidade de casamentos entre nobres e plebeus, anteriormente proibidos.

As vitórias plebeias mais significativas ocorreram quando [...] vários plebeus começaram a prosperar exercendo atividades comerciais minando a hegemonia aristocrática. Uma nova distinção social estabeleceu-se lentamente, fundada principalmente na riqueza. Havia, de um lado, os romanos mais ricos, patrícios e plebeus enriquecidos, e, de outro, a grande massa da plebe. As diferenças entre patrícios e plebeus ricos nunca foram totalmente abolidas, mas se formou uma nobreza monetária que englobava patrícios – nobres de sangue – e os plebeus enriquecidos, naquilo que se pode chamar de uma nobreza patrício-plebeia.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando a história, p. 83-84).

Roma conquista a Itália

Desde cedo, os romanos guerrearam para se defender de seus vizinhos. Mas, com o aumento das lutas sociais e da participação política da plebe, os romanos passaram a guerrear com dois outros objetivos: a conquista de terras e o controle das rotas de comércio. Os povos vencidos eram transformados em aliados dos romanos, chegando inclusive a integrar seu exército. Já as terras conquistadas eram convertidas em "terra pública" (*ager publicus*, em latim). Assim, entre os séculos V a.C. e III a.C., as legiões romanas conquistaram quase toda a Península Itálica.

Ilustração de um soldado da infantaria baseada em pesquisa histórica.

ILUSTRAÇÕES: ROBERTO MELO

Ilustração de um soldado da cavalaria baseada em pesquisa histórica.

TEXTO DE APOIO

As conquistas romanas e a consequente incorporação de grandes domínios ao território romano sob a forma de *ager publicus* provocaram grandes transformações no regime de propriedade. Inicialmente, mercê da utilização do *ager publicus* principalmente para o pastoreio, o campo sofreu um gradual processo de despovoamento. Os camponeses mais modestos que perdiam suas terras, ou que perdiam o direito de usufruir da posse do *ager publicus*, afluíam para as cidades, engrossando as fileiras de artesãos, de pequenos comerciantes e da clientela. A diminuição do número de pequenas propriedades no campo é bastante acentuada principalmente ao longo do séc. II. É preciso chamar a atenção neste ponto para a diferença que existe entre a extensão da propriedade e o tipo de exploração da terra. Muitas vezes, tal como ocorria na Grécia, um grande proprietário tinha suas terras repartidas em vários domínios de território não contínuo e, portanto, a exploração podia ser do tipo médio ou pequeno. Com efeito, de acordo com os principais manuais agrícolas de época republicana que chegaram até nós [...], o tipo de exploração ideal era a média propriedade que visava à sua autossuficiência e à produção de algum excedente comerciável de um ou mais produtos, como vinho, óleo etc. Para estes produtos que eram vendidos nos centros urbanos, procurava-se obter o máximo de rentabilidade. A média propriedade ideal deveria dedicar-se a uma agricultura mista, procurando harmonizar a produção cerealífera com a leguminosa arbustiva e também o pastoreio. A verdadeira monocultura extensiva foi muito limitada durante a República.

FLORENZANO, Maria Beatriz B. **O mundo antigo**: economia e sociedade (Grécia e Roma). São Paulo: Brasiliense, 2004. (Tudo é história, p. 67-68).

ENCAMINHAMENTO

- Informar que os territórios conquistados por Roma foram transformados em províncias.
- Comentar que o denário, moeda de prata romana, tornou-se a moeda circulante na Itália e nas províncias.

ENCAMINHAMENTO

- **Temas Contemporâneos Transversais:** o trabalho com esta página mobiliza a macroárea **cidadania e civismo**.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI12** e da **competência específica 6.**

TEXTOS DE APOIO

Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. Por exemplo, é bem diferente ser cidadão nos Estados Unidos, na Alemanha e no Brasil. A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. Nesse sentido, negros, mulheres, imigrantes, minorias étnicas e nacionais, indígenas, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos.

CIDADANIA. *In*: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 47.

Cidadania na Roma antiga

No sentido moderno, cidadania é um conceito derivado da Revolução Francesa (1789) para designar o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado. Essa cidadania moderna liga-se de múltiplas maneiras aos antigos romanos, tanto pelos termos utilizados como pela própria noção de cidadão. [...]

Segundo a tradição, a cidade de Roma foi fundada em 753 a.C. e caracterizou-se desde as origens pela diversidade de povos e costumes. Na região viviam povos latinos, pastores e agricultores, mas um fator determinante na história romana foi a chegada dos etruscos – povo oriundo do norte da Península Itálica. A cidade romana formou-se, então, sob o domínio etrusco e até o próprio nome da cidade parece derivar de uma estirpe etrusca, Ruma. [...]

A sociedade etrusca era formada por dois grandes grupos: a nobreza, que compunha o conselho dos anciãos, e o restante da população, em posição subalterna e sem direitos de cidadania. Essa biparticipação social foi transferida a Roma na posterior consolidação de dois grupos sociais, os patrícios (detentores da "nobreza de sangue") e os plebeus.

Outra característica da cidadania legada pelos etruscos foi o relevante papel feminino na sociedade. A grande participação social das mulheres de elite entre os etruscos foi importante para que as romanas alcançassem um destaque pouco comum em sociedades mediterrâneas antigas. [...]

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 49-50.

PARA SABER MAIS

Cidadania: uma comparação entre Roma e Atenas

A cidadania praticada no mundo romano era diferente da que vigorou na Atenas de Péricles. Lá, como vimos, para ser cidadão, o indivíduo tinha de ter nascido livre e ser filho de pai e mãe atenienses. Todos os cidadãos, ricos ou pobres, podiam participar dos debates e do governo da cidade. Enquanto em Atenas a cidadania se baseava em um critério étnico (filho de pai e mãe atenienses) e geográfico (o território ateniense), no mundo liderado por Roma havia diferentes "graus" de cidadania.

No topo da escala situava-se a cidadania romana, que incluía o direito a voto (*suffragium*) nas várias assembleias em Roma, e de ser eleito magistrado. A partir dessa cidadania plena (*optimo iure*), definiam-se as outras, por exemplo, a cidadania sem direito de voto (*civitas sine suffragio*); nesta, o povo conquistado por Roma mantinha autonomia, mas tinha o dever de fornecer homens ao exército romano e pagar tributos.

No caso das comunidades itálicas, Roma permitia uma autonomia controlada. O direito latino é que estabelecia se um indivíduo podia comerciar e/ou casar-se legalmente com quem tinha cidadania romana.

Concluindo: a cidade de Roma é que estabelecia os direitos e deveres de seus aliados e o tipo de cidadania que eles podiam exercer no mundo romano.

Localização de Atenas e Roma

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas geográfico escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 43.

Roma se expande pelo Mediterrâneo

Depois de conquistar a Península Itálica, Roma passou a disputar a liderança com outra potência daquela época: **Cartago**. A disputa pelo controle do comércio no Mediterrâneo ocidental deu origem a três guerras entre Roma e Cartago, as **Guerras Púnicas**, assim chamadas porque os romanos denominavam os fenícios de "*punici*" (de *poenici*, ou seja, de origem fenícia).

Cartago: colônia fundada pelos fenícios no norte da África que se projetou através do comércio marítimo.

Província: território conquistado fora da Península Itálica e que devia pagar impostos a Roma.

Gália: região onde estão hoje a França e a Bélgica, aproximadamente.

ALBUM/PRISMA/EASYPIX BRASIL

▲ Representação do século XIX sobre a Segunda Guerra Púnica: soldados cartagineses liderados por Aníbal e montados em elefantes atacam e vencem os romanos na Batalha de Zama.

As Guerras Púnicas se desenrolaram entre 264 a.C. e 146 a.C. e foram vencidas pelos romanos. Após a vitória final, os romanos arrasaram a cidade de Cartago, venderam seus poucos sobreviventes como escravizados e transformaram seu território em **província** romana.

Depois de conquistar terras a oeste, os romanos voltaram-se para o leste, onde conquistaram a Macedônia, a Grécia e parte da Ásia Menor. No século I a.C., sob o comando do general Júlio César, completaram a conquista da **Gália**, invadiram o Egito e o norte da África. Assim, em fins do século I a.C., os romanos eram os senhores das terras em volta do Mediterrâneo, mar que eles passaram a chamar de *Mare Nostrum* ("nosso mar").

TEXTO DE APOIO

A conquista do Mediterrâneo

O primeiro grande empreendimento fora da Itália exercido por Roma foi o confronto com Cartago, as chamadas Guerras Púnicas. Esta poderosa cidade do norte da África tinha como uma de suas principais fontes de riqueza o comércio marítimo. Desde o início da República, as duas cidades mantiveram tratados de aliança. Com o crescimento de Roma, contudo, os cartagineses perceberam que tinham uma poderosa concorrente. Os romanos, por sua vez, também avaliaram que seus interesses competiam com os de seus antigos aliados. As duas cidades pretendiam dominar política e economicamente o sul da Itália, e, em vista disso, surgiram desentendimentos que deram início à guerra, em 264 a.C.

As Guerras Púnicas foram travadas em três fases, nas quais, em todas, os romanos saíram vitoriosos. Para a primeira guerra, de 264 a 241 a.C., os romanos construíram uma poderosa frota marítima, uma vez que, até então, só haviam combatido em terra firme. A vitória de Roma, no entanto, não eliminou as ambições dos cartagineses. Após a derrota, estes procuraram reconstruir seu império, até que em 218 entraram novamente em guerra. A segunda guerra púnica, de 218 a 202 a.C., apesar de ter o mesmo vencedor, foi muito diferente da primeira. Chefiados por um general chamado Aníbal, os inimigos de Roma a atacaram por terra, depois de terem cruzado partes da Península Ibérica, da Gália e dos Alpes.

Mesmo pressionados em seu próprio território, os romanos conseguiram expulsar o exército de Aníbal e atacar o norte da África, ameaçando Cartago. Derrotados, os cartagineses foram dominados por Roma, e sua cidade foi enfraquecida: ficaram proibidos de possuir marinha de guerra e obrigados a pagar tributos anuais aos vencedores. Uma última guerra foi travada entre as duas cidades, entre 149 e 146 a.C., guerra na qual Cartago foi arrasada e Roma consolidou seu domínio sobre todo o lado ocidental do Mediterrâneo. Ao contrário do que aconteceu nas duas primeiras guerras púnicas, na terceira, os inimigos se encontravam em situações muito diferentes: Roma já possuía um grande império. Cartago, por sua vez, era agora uma pequena cidade, que, apesar de praticamente indefesa, ainda tinha conseguido resistir a três anos de ataques romanos.

As Guerras Púnicas foram as guerras mais importantes dentre as travadas pelos romanos nessa época. Poucos inimigos eram tão poderosos e ricos quanto os cartagineses. Com a vitória, Roma passou a ser conhecida entre todos os povos que viviam no Mediterrâneo.

MACHADO, Carlos Augusto Ribeiro. **Roma e seu império**. São Paulo: Saraiva, 2021. (Que história é esta?, p. 13-14).

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que Roma tornou-se uma cidade cosmopolita, isto é, passou a reunir indivíduos de diferentes povos e culturas. Entre esses povos estavam os gregos, cuja influência se fez sentir nas artes, na vida intelectual e religiosa.

TEXTO DE APOIO

República: guerras e conquistas

Três foram os fatores que levaram à formação da nobilitas republicana: o primeiro – e principal – foi a conquista da Itália por Roma, com a consequente expansão territorial do domínio romano; em seguida, a crescente importância das magistraturas com *imperium* e o processo de magistrados e comandantes militares; por fim, o papel do Senado como centro institucional de todo esse cenário [...].

O início do século V a.C. caracterizou-se por um decréscimo da produção agrícola e períodos de escassez de alimentos, agravados ainda pelas hostilidades de povos vizinhos a Roma. Ocorreu então uma onda de expansão visando à obtenção de terras, em que os exércitos romanos, compostos por cidadãos, deslocaram-se pela região do Lácio e além. Em 496 a.C., os romanos empreenderam campanhas militares contra os latinos, conseguindo impor, em 493 a.C., um tratado de aliança em que era reconhecida a direção de Roma. Em 406 a.C., os volscos foram vencidos e, entre 397 e 392 a.C., os équos. [...] Entre 340 e 338 a.C., os romanos puseram fim a uma sublevação dos aliados latinos. No final do século III a.C., praticamente se selou a conquista da Itália, com a anexação da Campânia, as guerras contra os samnitas e a guerra contra Pirro, rei do Epiro (288-272 a.C.), garantindo o controle ao sul da península.

Formou-se então, encabeçado por Roma, um complexo sistema de territórios com povos e cidades aliadas que deviam tributos e serviam nas legiões. Por meio de uma política de não intervenção direta que permitia relativa autonomia local, Roma construiu sua base de poder e centralizou recursos financeiros e militares.

Esse desenvolvimento acabou por reforçar o lado militar do poder – *imperium* – dos magistrados romanos, poder este que já diferenciava seus detentores no quadro político de Roma. O magistrado que dispunha do *imperium* podia convocar e presidir as assembleias, propor leis e apresentar candidatos para eleição. [...] Prefigurava-se assim uma ideologia que iria perdurar até o final da República: a guerra e a política como apanágio da nobilitas. A ereção de estátuas de cônsules e chefes militares e uma maior sofisticação dos procedimentos dos triunfos militares na cidade de Roma e das pompas fúnebres de nobres foram alguns dos reflexos dessa ideologia. Ademais, o Senado passou a compor a espinha dorsal desse sistema político-ideológico. Foi nele que se concentrou o poder decisório sobre os critérios de atribuição e rotatividade dos cargos e também a prorrogação extraordinária dos períodos das magistraturas.

JOLY, Fábio Duarte. **A escravidão na Roma antiga**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 34-36.

Terras sob o domínio romano (século I a.C.)

Fonte: GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 140.

▲ Naquela época, era grande a interação de povos e culturas das terras banhadas pelo Grande Mar, nome pelo qual os historiadores especializados no estudo do período chamam o mar Mediterrâneo.

Cavaleiros: o nome deriva do fato de pertencerem à cavalaria. Somente os ricos podiam ser cavaleiros, pois a cavalaria exigia dos seus integrantes armas e equipamentos caros.

As conquistas trouxeram mudanças profundas na vida dos romanos, dentre as quais cabe destacar:

a) enriquecimento do Estado romano (impostos, terras, joias de ouro e prata e outros bens obtidos nas províncias);
b) fortalecimento de um novo grupo social: o dos **cavaleiros**, homens enriquecidos com o comércio, a cobrança de impostos nas áreas conquistadas e os serviços prestados ao governo de Roma;
c) grande aumento do número de escravizados (prisioneiros de guerra);
d) concentração das terras conquistadas nas mãos de poucos.

Escravismo e grande propriedade

Com as guerras de conquista, milhares de prisioneiros de guerra foram trazidos para a Península Itálica. Os ricos tinham, às vezes, centenas de escravizados, pessoas das mais diversas cores e origens: gregos, macedônios, asiáticos etc.

As terras e os escravizados obtidos nas guerras originaram grandes propriedades escravistas na Península Itálica, onde se produziam vinho e azeite de oliva, que eram vendidos às províncias por altos preços. O administrador da grande propriedade era um capataz, geralmente um escravizado com direitos que outros não tinham, como o de se casar, por exemplo. É preciso dizer que, na propriedade escravista, os escravizados eram maioria, mas havia também trabalhadores livres. A pequena propriedade camponesa não desapareceu, mas passou a produzir apenas para a subsistência e para mercados locais.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

▲ Dois meninos escravizados transportando uma ânfora em Pompeia. Ilustração realizada no século XIX com base em pesquisa histórica.

A resistência à escravidão

Durante a expansão romana pelo Mediterrâneo, ocorreram várias revoltas de escravizados nos domínios romanos. Porém, a maior delas ocorreu em Cápua, no sul da Península Itálica, e foi liderada por Espártaco.

Espártaco foi capturado pelos romanos no norte da Grécia e tornou-se um **gladiador**.

Gladiador: escravizado ou prisioneiro que lutava contra outros homens e/ou feras nos anfiteatros romanos.

ENCAMINHAMENTO

- Informar que, durante a República, ocorreram três grandes revoltas: duas delas na Sicília, de 136 a 132 a.C. e de 104 a 101 a.C.; a outra, no sul da Itália, de 73 a 71 a.C. Esta última foi tema de filme e de histórias em quadrinhos, conhecida como a Revolta de Espártaco.

Professor, segundo o historiador Fábio Joly, a revolta liderada por Espártaco foi uma luta por liberdade e não contra o poder romano. Isso explica por que os rebeldes fundaram comunidades que acolhiam escravizados fugidos de áreas próximas.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI12** e da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

O escravo na Roma Antiga

[...] Legalmente, o escravo era uma coisa (*res*). Como qualquer outro bem, podia ser vendido, alugado, disposto em testamento e até mesmo morto pelo senhor. Em uma conhecida passagem, Varrão classificava os "instrumentos" em três tipos: "vocais" (os escravos), "semivocais" (os bois) e "mudos" (os carros) [...]. Todavia, o escravismo romano não teria perdurado se as relações entre senhores e escravos tivessem se pautado exclusivamente por esses pressupostos jurídicos. O controle dos escravos era fundado muito mais em estratégias de cooptação que visavam diminuir os atritos do que no uso da coerção, embora esta sempre tenha permanecido como último recurso. Mesmo que, por direito, o escravo não fosse um cidadão, a cidadania era um parâmetro a partir do qual sua situação na casa (*domus*) era concebida. [...] A lógica do sistema escravista fazia do escravo na casa o homólogo de seu senhor na cidade. Se, por um lado, era negada ao escravo a *ciuitas* (cidadania) por outro, existia como que um direito doméstico que atribuía ao escravo o que a cidade não lhe reconhecia. [...] Excluído do *conubium* (casamento legal), o escravo encontrava na casa o *contubernium*; privado do direito de propriedade, tinha o *peculium* que lhe era concedido pelo senhor, podendo ainda possuir seus próprios escravos, os *uicarii* [...].

A definição da escravidão como um processo, e não como um estado fixo, permite iluminar outra figura comum na Roma antiga: o liberto. O escravo de um cidadão romano, quando libertado, podia tornar-se um cidadão. Havia três formas de manumissão: pelo censo, isto é, inscrevendo-se o escravo entre os cidadãos no momento do recenseamento; por *uindicta*, quando a manumissão era intermediada por um magistrado, geralmente o pretor; e por testamento, quando o testador explicitava o desejo de ver livres os seus escravos após sua morte. O liberto podia casar e ter filhos legítimos, fazer contratos, ter e transmitir propriedades por testamento. Mas a manumissão não o desobrigava de manter certos laços com seu ex-senhor, agora o patrono: o *obsequium* compreendia um conjunto de obrigações legais e costumeiras, tais como a de não instaurar um processo jurídico contra o patrono. [...]

JOLY, Fábio Duarte. **A escravidão na Roma antiga**: política, economia e cultura. São Paulo: Alameda, 2013. p. 23-34.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, para os pequenos agricultores, a guerra significava um outro tipo de prejuízo: a divisão do espólio (riquezas tomadas do inimigo) era feita de acordo com o armamento de cada um; os mais ricos e mais bem armados ficavam, portanto, com a maior parte do espólio.
- Comentar que outro fato foi determinante para a mudança dos pequenos proprietários para as cidades: a concorrência das fazendas escravistas e dos produtos vindo das províncias a preços baixos, que arruinou muitos pequenos proprietários que ficaram sem ter meios de subsistência no campo.

TEXTO DE APOIO

[...] A [...] grande revolta [...] da Antiguidade – a mais impressionante e a mais conhecida de todas – eclodiu [...] em 73 [...], e se desenvolveu em solo itálico, em uma escola de gladiadores, não distante da capital. [...]

O primeiro refúgio de Espártaco foi nas cercanias de Nápoles: dali percorreria em dois anos mais de três mil quilômetros, mantendo em xeque o exército romano, e conduzindo uma força armada que atingiu (segundo Apiano) 120 mil homens; Salústio descreve-o como um homem "dotado de força e coragem extraordinárias". Virtudes que contribuíram para a lenda do grande comandante, construída pela literatura moderna que ou retomava e exagerava uma interpretação já romana, a ponto de representá-lo como um herói revolucionário de acordo com um ideal romântico, ou via suas aventuras através de um esquema mecanicamente classicista.

Na realidade, Espártaco tentou introduzir entre seus seguidores algumas formas de igualitarismo: ele era de origem trácia (assim como muito dos seus, que também provinham da Gália e da Germânia), e é possível imaginar nele influências helenísticas. Provavelmente, tratava-se também do problema de promover solidariedade e alianças. A Itália tinha saído há pouco dos graves conflitos da guerra social, e mesmo que seja difícil pensar que Espártaco tenha conseguido reabrir as feridas daquele episódio sangrento e atrair populações de cidades inteiras, é certo que grupos de itálicos livres, pertencentes às camadas mais baixas, homens da plebe rural empobrecidos ao extremo, seguiram-no, atraídos por suas vitórias, e tenham compartilhado de seu destino. Após sua morte em combate, cercado pelos exércitos de Pompeu e Crasso, a repressão foi desenfreada: seis mil escravos foram supliciados e crucificados na estrada Cápua a Roma.

Foi uma lição definitiva: depois disso não houve mais no império fenômenos de revolta, com exceção de episódios locais e excursões de bancos isolados. [...]

SCHIAVONE, Aldo. **Uma história rompida**: Roma Antiga e Ocidente Moderno. São Paulo: Edusp, 2005. p. 187-188.

BIBLIOTECA AMBROSIANA, MILÃO. FOTO: DEA/G. DAGLI ORTI/AGB PHOTO LIBRARY

A revolta de Espártaco

Em busca de liberdade, dezenas de escravizados liderados por Espártaco iniciaram, em 73 a.C., uma das maiores rebeliões do mundo antigo. Milhares de escravizados e homens livres pobres aderiram à rebelião. À frente de um exército de ex-escravizados, que chegou a ter cerca de 100 mil combatentes, Espártaco venceu tropas romanas por diversas vezes e dominou boa parte do sul da Itália. Em 71 a.C., os exércitos romanos se uniram e conseguiram vencer os rebeldes. Como castigo exemplar, Espártaco e cerca de 6 mil seguidores foram presos, crucificados e expostos ao longo da via Ápia, estrada que ligava Roma a Cápua.

Espártaco crucificado em uma gravura de 1880, baseada em estátua de Ettore Ferrari.

A luta pela terra

Para os homens ricos, as guerras traziam a oportunidade de se tornarem ainda mais ricos, fosse obtendo terras, fosse cobrando impostos em nome do governo romano. Já para os pequenos agricultores, a guerra geralmente significava prejuízo. Muitos deles morriam combatendo a pé e nas primeiras fileiras; os que conseguiam voltar para casa, depois de anos de ausência, encontravam sua propriedade devastada ou invadida.

Além disso, com o aumento do escravismo, muitos camponeses ficaram sem trabalho e tiveram de se mudar para as cidades. Assim, o número de pobres nas cidades e nos campos aumentou muito.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOPIX BRASIL

Ilustração de 1754 de camponeses trabalhando em uma vila romana, feita com base em pesquisa histórica. Uma das consequências das longas guerras travadas pelos romanos foi o empobrecimento dos camponeses.

Os irmãos Graco

Buscando resolver o problema da concentração da terra nas mãos de poucos, em 133 a.C., o tribuno da plebe, Tibério Graco, propôs uma **reforma agrária** que limitava o tamanho da terra que um indivíduo podia possuir e distribuía lotes de terra entre os cidadãos pobres.

Reforma agrária: conjunto de medidas que busca tornar a posse e o uso da terra acessíveis a um maior número de pessoas ou famílias.

A reforma teve total apoio dos camponeses, mas foi mal recebida pelos grandes proprietários. A tensão entre uns e outros aumentou e, em um tumulto ocorrido em uma assembleia, Tibério foi assassinado.

Em 123 a.C., Caio Graco foi eleito tribuno da plebe e deu continuidade à reforma iniciada por seu irmão Tibério. Além disso, conseguiu aprovar duas importantes leis: uma que estendia a cidadania romana a alguns povos aliados, e outra que obrigava o governo a pagar o equipamento dos soldados que iam para a guerra. Com essas propostas, Caio Graco acabou atraindo inimigos poderosos, e, ao perceber que ia ser morto numa cilada, pediu que um escravizado o matasse.

MUSEU DE ORSAY, PARIS, FRANÇA. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Cornélia e seus filhos Tibério e Caio em estátua de mármore de 1861 feita por Pierre Jules Cavelier.

ENCAMINHAMENTO

- Lembrar os alunos que os ricos se apossavam das terras ilegalmente.
- Comentar que Caio Graco também propôs uma lei que distribuía trigo aos cidadãos a preços reduzidos.
- Explicar que, com a morte dos irmãos Graco, a questão agrária continuou sem solução e as disputas pelo poder tornaram-se cada vez mais violentas.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11** e da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

[...] Membros da família plebeia Semprônia, Tibério e Caio Graco faziam parte da "nobreza" e [...] protagonizaram um movimento agrário voltado à satisfação das agruras dos cidadãos camponeses em crise iniciada pelos latifundiários.

[...] Tibério, ao atravessar a Etrúria romana, no norte da Península Itálica, para dirigir-se à Península Ibérica, em 137 a.C., ficou chocado com a pobreza daquela terra, outrora tão fértil. Notou que nos campos já não havia camponeses, mas hordas de escravos provenientes de outras partes do mundo mediterrâneo. Decidiu, então, combater a condição miserável dos agricultores e defender seus direitos – não somente por valorizar os soldados cidadãos, mas por perceber que o poderio romano estava ameaçado pela fraqueza estrutural do campesinato, base do exército. Sem camponeses soldados, não haveria exército romano. [...]

Tibério candidatou-se e foi eleito tribuno da plebe, cargo que ocupou a partir de 10 de dezembro de 134 a.C. Propôs a Lei Semprônia, que limitava o uso ilegal das terras públicas pelos grandes proprietários [...] As terras públicas retomadas seriam divididas entre os cidadãos pobres [...] sem que pudessem vendê-las, como o faziam, forçados pelos latifundiários. Para tanto, foram eleitos pelo povo triúnviros encarregados de distribuir as terras.

[...]

A reação dos senadores, grandes proprietários, à legislação de Tibério foi a esperada. Alegaram que haviam obtido as terras de forma legítima, que haviam feito com que se tornassem produtivas, que sua distribuição levaria à destruição da República. A aprovação da legislação de Tibério foi conturbada e, ao final, os senadores acusaram-no de tramar a implantação de uma monarquia, proclamando-se rei de Roma. Seus opositores no Senado acabaram por assassinar Tibério quando este tentava reeleger-se (133 a.C.).

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY; Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 58-59.

ENCAMINHAMENTO

- Contextualizar a instituição do pagamento de salários aos soldados, ressaltando a dificuldade de convencer os camponeses a abandonar suas terras para participar de campanhas militares, uma vez que as guerras eram cada vez mais demoradas e em locais distantes.
- Comentar que, entre 107 a.C. e 100 a.C., o general Mário, que tinha o apoio dos populares, foi eleito cônsul por seis vezes.
- Explicar que, depois, o consulado foi ocupado pelo general Lúcio Sila, homem de confiança do Senado.
- Informar que, em 88 a.C., Sila, apoiado por suas tropas, entrou em Roma fazendo-se aclamar ditador perpétuo. Mandou matar partidários de Mário e, em um contexto marcado por conspirações e assassinatos, tomou conta de Roma.
- Explicar que era a primeira vez que isso acontecia em Roma; pelas leis da República, só se poderia instalar a ditadura se a sociedade estivesse correndo perigo.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

A Guerra social na República

[Tibério Graco] [...] propôs [...] uma reforma agrária e um projeto de alargamento da cidadania romana aos aliados itálicos, visando ao apoio destes para sua inédita reeleição [...]. Ambas as propostas desagradaram às altas camadas sociais, o que levou ao assassinato de Tibério. Estes conflitos entre a camada dirigente da sociedade romana, os itálicos e a plebe da cidade persistiram até o final do período republicano. Ao longo das disputas, dois grupos opostos ou facções políticas se formaram: os *optimates* e os populares [...].

Durante a Guerra Social, estes dois grupos se uniram para defender a hegemonia de Roma. Nesse conflito, Mário, que era partidário dos populares, lutou pela segunda vez ao lado de Sila, sempre associado aos *optimates*. [...] Entretanto, logo após o fim do conflito com os aliados itálicos, as disputas internas entre as duas facções reiniciaram-se, tendo como figuras centrais Mário e Sila que, ao final destes embates, tornou-se ditador. [...] o ditador era escolhido para restabelecer a ordem no prazo máximo de seis meses e, então, devolver o governo da cidade aos cônsules [...]. Entretanto, a ditadura silana [...] não tinha data de término preestabelecida. Isto pode indicar o quanto o conflito havia afetado a administração pública e incita ainda hoje muitos estudos sobre a figura do ditador e de seu contexto.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques; SOUZA, Alice Maria de. A representação de Lúcio Cornélio Sila na História Romana de Apiano de Alexandria: a construção da imagem de um bom ditador (séc. II d.C.). **Revista Calíope**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 56-75, 2013. p. 56-58.

A ascensão dos militares

Além do problema da terra, outro sinal da crise da República provinha do exército. Em 107 a.C., o general Mário promoveu uma reforma militar instituindo o pagamento de salários a soldados. Com isso, muitos homens pobres alistaram-se como soldados permanentes; além do salário, recebiam dos seus generais parte do saque realizado durante uma conquista e lotes de terra ao concluírem seu tempo no Exército. Assim, esses novos soldados se ligaram aos seus generais por laços de lealdade e solidariedade.

MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA DA ROMÊNIA. FOTO: DEA/GDAGLI ORTI/AGB PHOTO LIBRARY

▲ Detalhe da coluna de Trajano, século II. A coluna tem 29,78 m de altura e mostra cenas de luta dos romanos contra os dácios.

Apoiados por suas tropas, os generais ganharam força e passaram a disputar o poder político. Um dos generais que se sobressaiu na época foi Júlio César, o conquistador da Gália.

PARA SABER MAIS

Asterix: história ou fantasia?

Vários episódios da conquista da Gália serviram como temas do gibi **Asterix**, criado por René Goscinny e Albert Uderzo. Asterix é um guerreiro gaulês muito esperto que, ao beber a poção mágica criada pelo druida (sacerdote) Panoramix, ganha, temporariamente, grande força. Graças à poção mágica, a aldeia de Asterix realizou algo quase impossível: resistiu ao Império Romano. O melhor amigo de Asterix é Obelix, um gaulês bonachão que, apesar do tamanho, tem o coração de uma criança. Obelix possui grande força, pois caiu no caldeirão da poção mágica quando ainda era pequeno. **Asterix** foi sucesso não apenas na França, mas em vários países, inclusive no Brasil.

Mas cuidado! **Asterix** é uma invenção de seus autores; não tem nenhum compromisso com a pesquisa histórica.

EDITORA RECORD

Fac-símile do gibi **Os louros de César**, 1985.

Júlio César contra o Senado

Aproveitando da sua enorme popularidade, em 60 a.C., Júlio César juntou-se aos generais Pompeu e Crasso e formou com eles o **Primeiro Triunvirato**, um acordo entre os três generais pelo qual um se comprometia a ajudar o outro para controlar o poder em Roma.

Depois de conquistar a Gália, Júlio César voltou a Roma, venceu as forças de Pompeu e tomou o poder. A seguir, exigiu que o Senado lhe desse o cargo de ditador e tomou medidas que aumentaram sua popularidade; a principal delas foi a doação de terras a milhares de ex-soldados e a plebeus empobrecidos. Um grupo de senadores acusou César de trair a República e desejar a volta da Monarquia e, com base nisso, assassinaram-no em 44 a.C.

TEXTO DE APOIO

Asterix

Em 1959, os autores Albert Uderzo (desenhista) e René Goscinny (roteirista) criaram o personagem [...] destinada ao público infantojuvenil. [...]

A série conta com trinta e quatro álbuns publicados e narra as aventuras do personagem que dá nome à história, juntamente com seu companheiro Obélix. [...]

As histórias se passam durante o Império Romano na região da Gália, onde hoje é a França. Cada volume é contextualizado historicamente com o seguinte prólogo:

Estamos no ano 50 antes de Cristo. Toda a Gália foi ocupada pelos romanos... Toda? Não! Uma aldeia povoada por irredutíveis gauleses ainda resiste ao invasor. E a vida não é nada fácil para as guarnições de legionários romanos nos campos fortificados de Babaorum, Aquarium, Laudanum e Petibonum...

As aventuras de Astérix foram inspiradas no mito de Vercingétorix, guerreiro que liderou o povo gaulês na guerra contra a ocupação romana entre 58 e 51 a.C. Vercingétorix é considerado um dos primeiros grandes líderes da região e é tido como um herói nacional pelos franceses.

Apesar da ambientação e dos temas históricos, muitas das características e situações apresentadas ao longo dos álbuns refletem situações vividas durante a época em que as obras foram publicadas, ou seja, entre 1960 e 2000. Nesse sentido, é a França contemporânea, e não a Gália, que é retratada por meio de paródias e caricaturas de personagens reais [...].

Também é comum a alusão a fatos históricos que surgem e misturam-se anacronicamente aos outros, como a Segunda Guerra Mundial ou a ocupação da França pelas tropas alemãs. [...] a evocação a caricaturas de personagens e situações reais diminuiu com o passar dos anos de publicação, porém os últimos álbuns continuam a trazer novos assuntos da atualidade. Nas histórias, é possível fazer uma aproximação entre a relação que a Gália estabelece com a dominação romana e a relação que a França estabelece com a dominação cultural dos Estados Unidos e seu *american way of life*, o que colabora para causar diversos efeitos de humor.

Como se pode perceber, apesar de **Astérix** ser uma obra destinada primeiramente a um público infantojuvenil, ela suscita uma série de reflexões acerca da sociedade, pois aborda questões culturais e dialoga com o passado mítico e heroico do povo francês. Dá-se grande importância, por exemplo, a valores como a resistência pelos personagens: os "irredutíveis" gauleses, tão temidos pelos romanos.

ARAGÃO, Sabrina Moura. **Imagem e texto em tradução**: uma análise do processo tradutório nas histórias em quadrinhos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012. p. 7-11.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página e o texto de apoio podem contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 3**.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, no Segundo Triunvirato, Otávio ficou com o Ocidente, Marco Antônio, com o Oriente, e Lépido, com a África.
- Mencionar que Marco Antônio casou-se com a rainha do Egito, Cleópatra.
- Informar que Otávio, apresentando-se como defensor das tradições romanas, acusou Marco Antônio de trair Roma ao se casar com Cleópatra.
- Evidenciar que a disputa entre Otávio e Marco Antônio teve fim na Batalha de Acácio, em 31 a.C., quando o exército de Caio Otávio invadiu o Egito e o transformou em uma província de Roma.
- Destacar que Marco Antônio e Cleópatra se suicidaram e Otávio assumiu o comando do mundo romano.
- Retomar e consolidar o conceito de Império.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11** e das **competências específicas 1** e **6**.

TEXTO DE APOIO

Roma sob o governo de Augusto

A cidade de Roma era imensa para a época. Contava com cerca de 1 milhão de habitantes. Augusto gabava-se de ter transformado Roma, fazendo-a passar de uma "cidade de tijolos" para uma "cidade de mármore". Temas relacionados com o príncipe e sua obra foram exaltados com a construção do Fórum de Augusto, do Altar da Paz e de um mausoléu para a família imperial.

Criaram-se novos cargos, como o que colocava à frente da administração o prefeito da cidade (*praefectus urbi*), escolhido entre os senadores. Dividiu-se a cidade em catorze regiões administrativas. Confiaram-se aos vigiles (bombeiros) o policiamento noturno e a luta contra os incêndios, muito frequentes numa cidade superpovoada e construída com materiais facilmente inflamáveis. Para cuidar do abastecimento de trigo de Roma, foi criada a prefeitura da anona. Augusto limitou em 200 mil o número dos membros da plebe com direito a receber trigo gratuito do Estado, da qual só podiam fazer parte cidadãos romanos com domicílio em Roma. Alguns senadores foram nomeados curadores, encarregados da manutenção dos edifícios públicos, aquedutos, esgotos, cais e margens do Tibre. Augusto instalou em Roma sua guarda pessoal, formada pelas cortes pretorianas e comandada pelo prefeito do pretório, para guardar o *Palatium*, isto é, a residência do imperador no Palatino.

Sob a proteção de seu amigo Mecenas, a época de Augusto foi favorável às letras. Tito Lívio escreveu uma obra histórica sobre Roma, e Virgílio compôs **Eneida**, poema épico que narra a vinda do legendário herói Eneias para a Itália.

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001. (Discutindo a História, p. 65).

Otávio e o Império

Com a morte de César, formou-se o **Segundo Triunvirato**, integrado pelos generais Otávio, Marco Antônio e Lépido. A disputa pelo poder opôs as tropas de Otávio às de Marco Antônio e Cleópatra, rainha do Egito. A vitória coube a Otávio que, ao retornar a Roma, pressionou o Senado a lhe dar vários títulos, entre eles o de Príncipe (líder do Senado e o mais importante cidadão de Roma); o de Augusto (venerado); e o de Imperador (comandante dos exércitos), em 27 a.C. Com isso teve início o Império.

PARA SABER MAIS

A passagem da República ao Império

Durante muito tempo se disse que o Império inaugurou uma nova era na história de Roma. O historiador Fabio Faversani discorda disso. Para ele, a passagem da República para o Império envolveu mudanças e também permanências.

Entre as **mudanças** podemos citar:

- grande parte do poder do Senado passou para as mãos do imperador;
- a plebe de Roma, que chegava a quase 1 milhão de habitantes, perdeu seu poder de propor e de votar leis.

Entre as **permanências** podemos citar:

- Roma, a capital, continuou a ser o centro do poder;
- as elites de Roma continuavam mantendo relações de colaboração e/ou competição com as elites das províncias;
- o Senado perdeu parte de suas funções, mas continuou a ser escolhido entre a aristocracia italiana;
- as elites das cidades buscaram aliar-se ao imperador, a fim de conseguir vantagens para seus membros.

DEBBIE ANN POWELL/SHUTTERSTOCK.COM

Fonte dos Quatro Rios, obra do século XVII, em Roma (Itália), 2018. O deus da fonte é Zeus, o principal na mitologia greco-romana, e as construções ao fundo lembram muito as *insulae*, habitações dos pobres da Roma antiga.

ATIVIDADES

1. Patrícios: nobres romanos, donos de muitas terras e de gado; eram os únicos com direitos políticos. **Plebeus**: maioria da população romana (pequenos agricultores, artesãos e mercadores); estavam impedidos de participar do governo e podiam ser escravizados. **Clientes**: servidores ou protegidos do chefe de uma família com grande poder e prestígio; dependiam de favores dos patronos, a quem serviam. **Escravizados**: prisioneiros de guerra, pessoas que não conseguiam saldar suas dívidas ou que tinham sido condenadas pela justiça; podiam ser vendidos, torturados e, até mesmo, crucificados.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1 Monte em seu caderno um quadro com informações sobre a sociedade romana na Monarquia: patrícios, plebeus, clientes e escravizados. O quadro deve conter as características das pessoas que formavam esses diferentes grupos (quem eram?) e como eles estavam em relação a direitos políticos (possuíam?).

2. a) Um patrício está mandando o rei embora. **2. b)** Patrícios estão comemorando o estabelecimento da República em Roma.

2 Observe as imagens com atenção.

a) O que está acontecendo na cena **1**?

b) O que está acontecendo na cena **2**?

c) Que passagem da história de Roma está representada na charge?

d) Como se deu essa passagem?

e) Que grupo social mais se beneficiou com a fundação da República em Roma?

▲ Charge atual sobre a história de Roma.

3 Qual era o principal órgão da República Romana, como ele era formado e quais suas principais funções? **3.** O Senado era formado por 300 membros, todos patrícios. Suas principais funções eram controlar o tesouro público e propor a guerra ou a paz.

4 Copie em seu caderno as alternativas **corretas** e justifique sua escolha.

A partir do século V a.C., os romanos conquistaram muitas terras e povos e, em fins do século I a.C., eram senhores de todo o Mediterrâneo. Essas conquistas trouxeram mudanças na vida dos romanos, entre as quais cabe destacar:

a) o enriquecimento do Estado romano (impostos, terras, joias de ouro e prata e outros bens obtidos nas províncias);

b) o fortalecimento de um novo grupo social, o dos cavaleiros, homens enriquecidos com o comércio e a cobrança de impostos para o Estado nas áreas conquistadas;

c) o grande aumento do escravismo; **4.** Alternativas **A**, **B** e **C**.

d) a divisão das terras conquistadas entre os plebeus;

e) o empobrecimento do Estado romano por causa dos gastos com as guerras de conquista.

2. c) O fim da Monarquia e o início da República.

2. d) Em 509 a.C., os patrícios derrubaram o rei etrusco e fundaram a República.

2. e) Os patrícios, que organizaram a República para atender sobretudo aos seus interesses.

TEXTO DE APOIO

[...] De modo geral, hoje, quando pensamos em Roma, identificamos nela a capital da Itália. [...] a história de Roma não é a história da formação de uma nação. Toda a região italiana era composta por vários povos ligados à agricultura e ao pastoreio. As lutas pela dominação e, sobretudo o surgimento de cidades, nos faz pensar sobre fusões culturais entre os gregos e aqueles povos que apontam para o legado no qual os romanos despontam e organizam de modo particular todo um modo de vida e concepção de mundo. A ordem romana possui uma especificidade que vale a pena ser percorrida para que não tomemos o passado pelo futuro. [...]

O primeiro problema a ser colocado é o da distância entre a fundação de Roma no século VIII a.C. e os relatos que os próprios romanos fizeram deste acontecimento transmitidos via tradição oral quase quatro séculos depois. Somente a partir do século IV a.C., quando a Itália já estava unificada e forte, é que Roma, por meio de seus primeiros "historiadores", debruçou-se sobre seu próprio passado. Apesar de se cercarem de algumas fontes fixadas no século VI a.C., tais analistas incorporaram relatos lendários da mitologia grega e dos esquemas, míticos indo-europeus. Segundo Michel Meslin o resultado disso foi uma história significativa que devia explicar as causas da grandeza de Roma e justificar a sua vocação imperial. A lenda da fundação de Roma evoca os troianos e as relações entre o mundo grego e o italiano desde o segundo milênio. Certamente tais relações dizem respeito aos etruscos que, de fato, tiveram uma forte influência sobre a imagem que os romanos fizeram de si mesmos. Por hora, sabemos que eles surgiram na costa ocidental da Itália e penetraram pelo interior até o Vale do Pó e Mar Adriático, e nos séculos VI e V a.C. formavam um império que coligava diversas cidades e alguns portos marítimos. Por meio de escavações arqueológicas, também ficou comprovada a influência do estilo grego e de suas técnicas na arte etrusca. [...] Graças aos etruscos aliados aos cartagineses, puderam conter o avanço grego em direção ao oeste e norte, mas jamais conseguiram expulsá-los do Mediterrâneo. Por terra, o domínio etrusco atingiu Roma e outras cidades do Lácio e na Campânia. Dinastias etruscas governaram Roma e segundo alguns estudiosos, Roma seria um nome etrusco [...].

EYLER, Flávia Maria Schlee. **História Antiga**: Grécia e Roma: a formação do Ocidente. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2014. p. 141-143.

ENCAMINHAMENTO

1. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11**.

As atividades **2**, **3** e **4** querem contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI11** e da **competência específica 1**.

ENCAMINHAMENTO

5. d) Chamar a atenção para o fato de o menino, representado na imagem, ser loiro; a ideia é mostrar que, ao longo da história, ocorreu a escravização de povos de diferentes origens e cores.

6. Grécia antiga: cidadania para o indivíduo nascido livre, filho de pai e mãe atenienses; eram excluídos mulheres, escravizados e estrangeiros. Roma antiga (graus de cidadania): cidadania romana (*optimo iure*): pessoas livres romanas que podiam votar nas assembleias e ocupar cargos políticos, como o de magistrado; cidadania sem direito a voto: o povo tinha autonomia, mas não podia votar; cidadania controlada: os cidadãos romanos definiam se uma pessoa ou membros de uma comunidade podiam se casar ou comerciar com quem tinha cidadania romana.

Professor, o conceito de cidadão na Grécia antiga era mais restrito do que na Roma antiga. Na Grécia antiga, o indivíduo era ou não era cidadão. No mundo liderado por Roma, havia diversos "graus" de cidadania. A cidadania romana dava ao indivíduo direito à propriedade, ao casamento, à herança, a fazer contratos e defender-se de acusações em tribunais. Já a cidadania sem sufrágio, permitia ao povo conquistado por Roma manter sua autonomia, mas exigia que fornecesse homens ao exército e pagasse tributos para Roma.

As atividades **6** e **7** querem contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI12** e da **competência específica 1**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** a atividade **7** mobiliza a macroárea **cidadania e civismo**.

5. a) O grande aumento do número de escravizados em Roma devido às conquistas romanas de novos territórios e povos.
5. b) Prisioneiros de guerra das áreas conquistadas pelos romanos.

5 Leia o texto e a imagem a seguir com atenção.

FONTE 1

Com o desenrolar das conquistas, Roma passou a basear grande parte de sua economia no trabalho escravo. Os escravos eram fundamentalmente prisioneiros de guerra, o que obrigava os governantes a se empenharem, constantemente, na conquista de novos territórios e povos. Os escravos podiam pertencer ao Estado ou a particulares. Trabalhavam nas grandes obras públicas, oficinas, agricultura, minas, pedreiras e também como criados, músicos, professores, secretários, podiam também ser gladiadores (homens que combatiam nos espetáculos de circo contra animais perigosos ou entre si em espetáculos sangrentos que, muitas vezes, terminavam em morte).

Com o sucesso das conquistas, aumentou significativamente o número de escravos advindos das capturas de prisioneiros de guerra.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a História, p. 96).

FONTE 2

CM DIXON/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES

Mosaico romano do século I representando um escravizado que trabalha como copeiro na casa de uma família patrícia.

a) Qual é o assunto principal do texto?
b) Qual era a origem dos escravizados romanos?
c) Quais eram as principais ocupações dos escravizados?
d) A imagem (fonte **2**) é um mosaico da Roma antiga Descreva-a.

5. c) Trabalhadores em grandes obras públicas, oficinas, agricultura, minas, pedreiras; criados, músicos, professores, secretários; gladiadores.
5. d) Resposta pessoal.

6 Monte um quadro em seu caderno comparando as cidadanias nas antigas Grécia e Roma. **6.** Ver Manual do Professor.

7 A disputa de poder entre as tropas dos generais Otávio, de um lado, e Marco Antônio e Cleópatra, de outro, foi vencida pelo primeiro, que obrigou o Senado a lhe dar vários títulos, entre os quais o de: **7.** Alternativa **B**.

a) Prefeito de Roma.
b) Imperador (comandante dos exércitos).
c) Príncipe da plebe.
d) Questor.
e) Pretor.

TEXTO DE APOIO

Roma

Tal como a história dos gregos, também a dos romanos começou pelo desenvolvimento de instituições políticas assentadas na cidade e elaboradas em benefício de uma comunidade de homens livres – os cidadãos – proprietários de terras e que reivindicavam a descendência direta dos fundadores de sua pátria. Em ambos os casos, estes cidadãos privilegiados conseguiram, no momento em que a vida urbana começou a ganhar certa amplitude e consistência, eliminar a monarquia (cuja origem se confundia com a própria origem da pátria), dando início a constituições capazes de assegurar seu domínio. Contudo, diferentemente da Grécia, onde muitas cidades evoluíram até o estágio democrático, em Roma, seja na República, seja no Império, o poder sempre permaneceu nas mãos de uma aristocracia. [...]

FLORENZANO, Maria Beatriz B. **O mundo antigo**: economia e sociedade (Grécia e Roma). 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Tudo é história, p. 56).

II. Leitura e escrita em História

Vozes do passado

c) No aspecto da moradia; os animais têm toca, abrigo, refúgio; já os soldados vivem sem lar, sem casa.

Os animais da Itália possuem cada um sua toca, seu abrigo, seu refúgio. No entanto, os homens que combatem e morrem pela Itália estão à mercê do ar e da luz e nada mais: sem lar, sem casa, erram com suas mulheres e crianças. Os generais mentem aos soldados quando, na hora do combate, os exortam a defender contra o inimigo suas tumbas e seus lugares de culto, pois nenhum destes romanos possui nem altar de família, nem sepultura de ancestral. É para o luxo e enriquecimento de outrem que combatem e morrem tais pretensos senhores do mundo, que não possuem sequer um torrão de terra.

PLUTARCO Discurso de Tibério Graco. *In*: PINSKY, Jaime. **100 Textos de História Antiga**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 20.

a) Quem é o autor do texto? a) É o tribuno da plebe, Tibério Graco.

b) Qual é o problema identificado por ele? b) A concentração da terra nas mãos de poucos.

c) Em que aspecto o autor compara os animais aos soldados?

d) Para o autor, por que os soldados combatem? d) Pelo luxo e enriquecimento dos "grandes".

e) Qual foi a proposta dos irmãos Graco para superar a crise provocada pelas conquistas do período republicano? e) A distribuição de terras entre os membros da plebe empobrecida pelas guerras da conquista.

Vozes do presente

A luta pelos direitos civis dos plebeus foi o grande motor das transformações históricas a partir da república, por dois séculos (V e IV a.C.). Parte da plebe urbana conseguiu acumular riquezas pelo artesanato e pelo comércio, sem que pudesse gozar de igualdade de direitos em relação aos patrícios. Os plebeus urbanos preocupavam-se, portanto, com os direitos políticos e sociais: queriam ocupar cargos, votar no Senado e até mesmo casar-se com patrícios, o que lhes era vedado. Em um movimento paralelo, parte da plebe rural teve as terras confiscadas pelo endividamento e lutava pelo fim da escravidão por dívida e pelo direito a parte da terra conquistada de outros povos. Apesar dos interesses diversos, os plebeus não tiveram dificuldades para unir-se contra o patriciado na luta pela cidadania.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 52.

a) Foi a luta dos plebeus pelos direitos civis.

a) Para Funari, qual foi o grande motor das mudanças em Roma a partir da República?

b) Por que a plebe teve que lutar por direitos? Dê um exemplo. b) Ver Manual do Professor.

c) Parte dos plebeus vivia em cidades e outra parte no campo. Esses dois grupos tinham interesses específicos. O que queriam os plebeus urbanos? O que pleiteavam os plebeus rurais?

d) O que os plebeus urbanos e os rurais fizeram para conseguir o que desejavam?

e) A ampliação dos direitos dos plebeus representou uma conquista ou uma concessão (isto é, um benefício dado pelos patrícios)? Explique.

c) Ver Manual do Professor.

d) Ver Manual do Professor.

e) Ver Manual do Professor.

ENCAMINHAMENTO

Vozes do presente

c) Os plebeus urbanos reivindicavam mais direitos de participação política e igualdade de direitos civis, como a permissão para se casar com pessoas de origem patrícia. A plebe rural reivindicava melhores condições de vida no campo, o fim da escravidão por dívidas e o direito às terras conquistadas pelo exército romano.

d) Eles se uniram e, com isso, tiveram mais força para enfrentar os patrícios na luta pela ampliação de seus direitos de cidadania. **Professor**, comentar que a união e a organização da população são fundamentais para a ampliação dos direitos de cidadania.

e) A ampliação dos direitos da plebe representou uma conquista desse grupo social, que pressionou e promoveu revoltas de diversos tipos para conseguir o que pleiteava.

Essa seção quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI12**.

- **Temas Contemporâneos Transversais**: essa seção mobiliza a macroárea **cidadania e civismo**.

TEXTOS DE APOIO

Escravidão hoje

Vivemos numa época em que parece anacrônico falar de escravidão. Todavia, [...] há [...] milhões de escravos no mundo atual [...], entendendo-se por escravidão "uma relação social e econômica em que um indivíduo é controlado mediante uso de violência ou de sua ameaça, sem receber qualquer pagamento, e economicamente explorado" [...]. Sob essa rubrica, os organismos internacionais incluem formas de exploração como escravidão por dívidas, trabalho compulsório de crianças ou imigrantes e prostituição forçada. Efeitos perversos – dos quais não faltam exemplos no Brasil – de processos econômicos que excluem e tornam vulneráveis grandes contingentes da população mundial. Trata-se de uma definição de escravidão bem diversa daquela que se aplica às sociedades escravistas clássicas do passado, tanto que não por acaso muitas vezes, de um ponto de vista jurídico-legal, prefira-se falar em "condições de trabalho análogas à escravidão". No entanto, há uma ponte entre a Antiguidade e a modernidade no que toca a este aspecto: em ambos os casos, emprega-se o termo "escravidão" como um instrumento de crítica social, para iluminar aspectos que cada época entendia como degradantes da condição humana. Resta-nos, contudo, não fazê-lo com objetivos excludentes, oligárquicos e conservadores, como se observa na tradição cultural greco-romana.

JOLY, Fábio Duarte. **A escravidão na Roma antiga**: política, economia e cultura. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2005. p. 90.

ENCAMINHAMENTO

- Aproveitar o tema para reforçar o papel do protagonismo social, e destacar o mérito das pesquisas em diversas áreas do conhecimento para o progresso da sociedade.
- **Temas Contemporâneos Transversais:** o desenvolvimento da seção permite aprofundar a macroárea **cidadania e civismo**, à medida que reconhece a importância do respeito às diferenças, estimula a igualdade entre os cidadãos e promove a empatia e a solidariedade.

O trabalho com a seção quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1**, **2**, **4**, **5**, **7**, **9**, **10** e da **competência específica 4**.

A autoavaliação é um aprendizado fundamental para a construção da autonomia do aluno; além disso, democratiza o processo, pois envolve diferentes pontos de vista. Sugestões de perguntas para a autoavaliação:

- Você considerou interessante a atividade ou os trabalhos realizados?
- Tinha conhecimentos anteriores que o auxiliaram na realização?
- Foi fácil ou difícil? Se foi difícil, saberia dizer por quê?
- Como você avalia sua participação no grupo? (Realizou tarefas que contribuíram para o trabalho? Sugeriu formas de organizar o trabalho? Colaborou com seus colegas na realização de tarefas?).
- Você considera que a maneira como o tema foi abordado ajudou na sua compreensão dos conteúdos e propostas de atividades?

#JOVENS NA HISTÓRIA

Construção e uso de questionários

PASSO 1 Ler

Leia o texto com atenção.

Adolescente faz campanha para reformar biblioteca que criou na comunidade dos Tabajaras

Encantada com a Bienal do Livro, uma adolescente de 13 anos moradora da comunidade Tabajaras, em Copacabana, criou uma biblioteca para incentivar crianças à leitura. O local se tornou um sucesso, mas agora Lua Oliveira está precisando de ajuda para recuperar o espaço, que sofreu danos com as últimas chuvas, além de aumentá-lo. Ela criou uma vaquinha na internet para angariar recursos, assim como fez para receber os livros que compõem o acervo do Mundo da Lua, como chama a biblioteca.

O espaço nasceu da indignação de Lua com a realidade das crianças da comunidade que foram à Bienal de 2019 e não tinham condições de comprar nenhum livro. Ela usou a internet e em pouco tempo conseguiu a doação de mais de 2 mil livros.

O Mundo da Lua é mantido por doações e com a ajuda da mãe da menina, que vive de artesanato. Hoje, ele precisa de pintura, do conserto do teto, que está com goteiras e foi parcialmente destruído pelas chuvas, TVs, computadores para cursos e móveis. Num vídeo [...], Lua pede ajuda para reparar o telhado, comprar uma manta onde as crianças ficam e que foi encharcada pela água das chuvas. Ela improvisou um balde para que a goteira não danifique mais os livros nas estantes. Ela conta que precisa também de cortinas para as janelas e fazer reparos na parte elétrica. Não há luz no ambiente.

– De pouquinho em pouquinho, a gente faz um montão. [...]

GOULART, Gustavo. Adolescente faz campanha para reformar biblioteca que criou na comunidade dos Tabajaras. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 dez. 2020. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/adolescente-faz-campanha-para-reformar-biblioteca-que-criou-na-comunidade-dos-tabajaras-1-24788555. Acesso em: 29 jul. 2022.

Crianças lendo livros.

ESB PROFESSIONAL/SHUTTERSTOCK.COM

PASSO 2 Questionar

Responda:

a) Qual foi o problema vivido por Lua Oliveira?

b) Qual foi a solução encontrada por ela?

a) Lua percebeu que as crianças da comunidade em que vive não tinham condições de comprar livros.

b) Ela fez uma campanha na internet para angariar fundos e doações com o objetivo de criar uma biblioteca para incentivar crianças da comunidade à leitura.

PASSO 3 Pesquisar e agir

Respostas pessoais.

c) **Em grupo**. Vocês sabem dizer o que pensam seus colegas sobre a importância da leitura? Reúnam-se em grupo e pesquisem em livros, jornais, revistas e redes sociais sobre o tema, para que possam se munir de informações e construir um questionário a ser respondido por colegas da escola a fim de descobrir o que eles pensam.

d) Em seguida, discutam sobre a pesquisa realizada e comecem a elaborar as perguntas que deverão ser respondidas. Lembrem-se de fazer um questionário com perguntas diretas (fechadas em sua maioria). A seguir, vejam alguns exemplos de perguntas.

- Você se interessa por livros? (...) Sim (...) Não
- Qual o último livro que você leu?
- Com que frequência você lê?
- Que gênero de leitura você prefere? (...) Prosa (...) Poesia (...) HQs (...) Notícias (...) História
- Em sua casa, seus familiares costumam ler livros, revistas, jornais? (...) Sim (...) Não
- Que importância a leitura tem para você? (...) Muita (...) Pouca (...) Média
- Você frequenta a biblioteca do lugar onde mora?

e) Definidas as questões, combinem o local e horário em que o questionário será aplicado. Estipulem, também, o número de entrevistados e façam uma folha de perguntas para cada um deles.

f) Avaliem e interpretem as respostas. Montem uma planilha com os resultados obtidos. A pergunta feita no início dos trabalhos (etapa **c**) foi respondida a contento? Caso o objetivo da pesquisa não tenha sido atingido, avaliem sobre o que contribuiu para esse resultado.

PASSO 4 Apresentar e publicar

Respostas pessoais.

g) Elaborem um relatório e apresentem o resultado para a turma. Depois, publiquem o resultado deste trabalho nas redes sociais e marquem a postagem com a **#jovensnahistória**.

PASSO 5 Avaliar

Respostas pessoais.

h) Realizei as tarefas a que me propus?

i) Cumpri os prazos determinados?

j) Expressei minhas ideias com objetividade?

k) Escutei meus colegas com atenção e respeito?

l) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?

m) Demonstrei interesse pelo assunto tratado?

n) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

ENCAMINHAMENTO

c) Orientar os estudantes no momento de realizar a pesquisa inicial para coletar informações sobre o tema.

d) A lista de perguntas elaboradas por nós é meramente ilustrativa. Estimular os estudantes a elaborarem as perguntas tendo como subsídio a pesquisa preliminar para que fiquem mais envolvidos com o tema. Da mesma forma, junto com a turma, atribuir um valor para cada resposta (respostas tipo "sim" ou "não"), com exceção das perguntas abertas.

e) Cada resposta deverá ser registrada em uma folha própria para facilitar a tabulação dos dados. Se possível, providenciar cópias para os grupos de acordo com o número de pessoas que serão entrevistadas.

f) Auxiliar os grupos a tabularem os resultados em uma planilha, considerando os valores atribuídos às respostas. As perguntas do tipo "abertas" comportam respostas muito variadas, dessa forma, pode-se optar por um questionário fechado, com respostas predefinadas.

g) Estimular um debate sobre o tema logo após a apresentação final.

TEXTO DE APOIO

As medidas de restrição e isolamento social para conter o avanço do coronavírus têm impactos mais pesados na periferia do que em outras regiões das grandes cidades. Falta estrutura, muitas moradias são improvisadas, a internet é um luxo e há a dureza da fome. Pensando em uma forma de ajudar a comunidade em que vive em Campinas (SP) a encontrar um refúgio na crise, o educador social Alex Bahia, de 39 anos, criou uma biblioteca solidária na porta de casa.

A iniciativa fica no Jardim Campo Belo I. Empresta a quem quer, os livros que acumulou na vida.

Segundo ele, nem todos têm acesso à internet, e os poucos conectados à rede na região, seja para o lazer ou informação, também sofrem com a qualidade ruim do serviço. Diante disso, surgiu a ideia de incentivar a leitura.

A tenda e as estantes são instaladas às sextas-feiras na porta de sua casa. São cerca de 340 livros, de títulos variados. Qualquer um pode pegar um exemplar emprestado, contanto que cuide bem e devolva para fazer a roda girar. Basta dar o nome, endereço e telefone – "para que eu possa reaver o livro caso alguém esqueça de devolver", diz.

De acordo com Alex, mais de 60 foram emprestados nas duas primeiras semanas da ação, e a procura surpreendeu.

"O interesse surpreendeu, sim. As pessoas não têm o hábito de ler, e na periferia por vários fatores. Não temos biblioteca, sabemos que livro custa caro. [...]"

EVANS, Fernando. Biblioteca solidária estimula leitura na periferia de Campinas durante a quarentena: 'Para nos acalmar em dias difíceis'. **G1**. Campinas, 5 abr. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/04/05/biblioteca-solidaria-estimula-leitura-na-periferia-de-campinas-durante-a-quarentena-para-nos-acalmar-em-dias-dificeis.ghtml. Acesso em: 18 ago. 2022.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

No artigo 3º da Declaração dos Direitos Humanos, lemos: "Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal". Mas, para assegurar esses direitos, precisamos nos desvencilhar da cultura de violência em que estamos mergulhados e construir uma cultura de paz, tal como proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Como fazer isso?

Não se trata de viver sem discordâncias ou conflitos, mas sim de prevenir e resolver os conflitos por meios não violentos, como o diálogo e a negociação. Trata-se de cultivar a solidariedade, a empatia e a tolerância, respeitando as escolhas e orientações de cada um, sejam elas pessoais, sejam políticas, sociais, sejam religiosas.

A intolerância religiosa, presente no mundo atual, já fez muitas vítimas ao longo da história. Um exemplo dessa intolerância, no presente, é a prática do preconceito e da discriminação entre adeptos de diversas religiões em diferentes partes do mundo, inclusive, no Brasil. Outro exemplo, este no passado distante, são as Cruzadas, conflitos violentos entre cristãos e muçulmanos, um dos temas de força desta unidade.

Na abertura de cada capítulo, explicitamos os objetivos, as justificativas e as principais competências e habilidades a serem trabalhadas. No corpo do capítulo e nas atividades, evidenciamos as nossas estratégias para o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Nas páginas de abertura de unidade, vamos citar exemplos da articulação entre objetivos, habilidades e competências, por acreditar que, ao longo da coleção, esse procedimento contribuirá para o importante propósito de "transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive", conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2018, p. 401).

Nesta unidade, vamos desenvolver as **habilidades EF06HI13**, **EF06HI14**, **EF06HI15**, **EF06HI16**, **EF06HI17**, **EF06HI18** e **EF06HI19**, com base nos temas: Império Romano; Povos e culturas nas terras banhadas pelo Mediterrâneo; e Feudalismo: Sociedade, Cultura e Religião, de modo articulado às **competências gerais 1**, **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7**, **8**, **9** e **10** e às **competências específicas 1**, **2**, **3**, **4**, **5**, **6** e **7**.

Vejamos agora dois exemplos dessa articulação.

Objetivo: Conceituar Império no mundo antigo e refletir sobre a importância da pesquisa em História, a partir de descobertas recentes sobre a "política de pão e circo".

Esse objetivo articula-se à **habilidade EF06HI13**, às **competências gerais 1**, **2** e **7** e às **competências específicas 4** e **6**.

Objetivo: Analisar os diferentes papéis das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Esse objetivo articula-se à **habilidade EF06HI19**, às **competências gerais 1**, **2**, **4**, **5**, **7**, **8** e **9** e às **competências específicas 2**, **3**, **4** e **6**.

UNIDADE

4 DIVERSIDADE, RESPEITO E PAZ

Observe as imagens das crianças desta página.

A que você associa essas crianças? Elas podem ser associadas à diversidade étnica existente em nosso planeta.

Agora uma pergunta: essa diversidade tem sido respeitada? Ou as diferenças têm gerado desrespeito e violência?

Antes de responder, leia os versos da página seguinte. Eles podem te ajudar a refletir sobre o assunto.

Cordel da Paz

Convido a sociedade
Para a marcha mundial
Onde a paz do ser humano
É o tema principal
Pelo senso de urgência
Ações de não violência
Seja o nosso ideal
[...]
Para se chegar na paz
É preciso um novo olhar
Entender que cada ser
Navega no mesmo mar
Que cada um é irmão
Na mesma embarcação
Aprendendo a navegar
[...]

Unir as próprias ideias
Encontrando soluções
Solucionar conflitos
Propondo transformações
Sermos todos plantadores
Aprendendo a plantar flores
Nos jardins dos corações
[...]
Que a paz esteja presente
No mundo em cada nação
E comece em cada um
Fazendo a transformação
Ter a paz no sentimento
É não fazer julgamento
Pois o julgado é irmão.
[...]

MENESES, Romero. Cordel da Paz. **Recanto das Letras**, 20 jan. 2009. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/cordel/1394538. Acesso em: 10 ago. 2022.

Os telejornais e as redes sociais têm noticiado ações violentas de pessoas de diferentes partes do Brasil.

1. O que você pensa da proposta do poeta de adotar a não violência como ideal?
2. A poesia fala em "unir as ideias". Em sua opinião, qual a melhor forma de se fazer isso?
3. A poesia fala também sobre solucionar conflitos. Em sua opinião, qual a melhor forma de se fazer isso?
4. E sobre julgar o "outro", ou seja, o que é diferente de você; o que você pensa? Você respeita as diferenças entre as pessoas? Respostas pessoais

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com a página dupla de abertura quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1**, **8** e **9**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** o trabalho com essas páginas mobiliza as macroáreas **cidadania e civismo** e **multiculturalismo**.

TEXTO DE APOIO

"Há certas coisas que um ser humano não pode ficar sem. Liberdade, respeito, educação e segurança, por exemplo, são tão importantes quanto comida e abrigo. Essas coisas fazem um ser humano ter uma vida que vale a pena ser vivida". [...]

A partir da citação anterior [de Ziraldo] [...] é possível pensar em aspectos que estejam presentes no ensino de História.

a) Sobre os alunos:

– De que maneira eles se relacionam com diferentes identidades étnicas e sociais, com preconceitos e estereótipos?

b) Sobre o ensino de História:

– Qual é o significado do trabalho com a diversidade para o ensino da disciplina?

– Em que medida o trabalho com a diversidade cultural e a alteridade contribuem com a aprendizagem em História?

– Nas fontes presentes em Livros didáticos, foi identificado algum tipo de interpretação estereotipada? [...]

Atualmente, embora haja um conjunto de legislação que garante a repressão a atitudes discriminatórias, o respeito à diversidade religiosa, étnica, de gênero e de orientação sexual só se efetivará se a própria sociedade avançar em direção da naturalização de atitudes e práticas éticas e de valorização da alteridade que

[...] deve ir além da ideia de "suportar" o(a) outro(a), tomada apenas como um gesto de "bondade", "paciência", "indulgência" "aceitação" e "tolerância" de uma suposta inferioridade.

É de extrema importância que sejam respeitadas questões como a obrigatoriedade de reconhecer a todos e todas o direito à livre escolha de suas convicções, o direito de terem suas diversidades físicas, o direto de comportamento e de valores, sem qualquer ameaça à dignidade humana.

Daí, podemos concluir que não basta ser tolerante; a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa.[...]

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 102, 111.

OBJETIVOS

- Conceituar império e refletir sobre a importância da pesquisa em História, com base nas descobertas recentes sobre a política de "pão e circo".
- Trabalhar a noção de *pax romana* e facilitar a percepção do espaço abrangido pelo Império Romano em sua máxima extensão.
- Conhecer o mundo da diversão e do lazer no Império Romano.
- Comparar as habitações dos pobres às dos ricos no Império Romano.
- Destacar a originalidade e a importância da civilização romana por meio das suas contribuições no campo da Engenharia, do Direito e da Literatura.
- Apresentar o cristianismo de forma contextualizada e refletir sobre atitudes e valores com base na ética cristã.
- Perceber a crise e a desagregação do Império Romano como um episódio de longa duração e identificar suas principais motivações.

Este capítulo visa construir com os estudantes o conceito de Império e descrever a circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
- **Habilidades:** EF06HI13 e EF06HI15.

ENCAMINHAMENTO

O objetivo é partir dos conhecimentos prévios dos estudantes para estimular neles o interesse pelo assunto. Em primeiro lugar, deve-se lembrar que a violência sempre esteve presente no Império Romano. Era comum a eliminação de adversários políticos e familiares pelos imperadores. Praticamente todos os imperadores romanos, em algum momento, recorreram à violência para se manter no poder. Nesse aspecto, Calígula e Nero não foram exceções. Em segundo lugar, deve-se ter em mente que os relatos históricos que existem sobre o período imperial foram escritos, em grande parte, por senadores, como Tácito, a principal fonte sobre Nero. Nesses relatos, cada imperador é julgado de acordo com o grau de colaboração que estabeleceu com o Senado durante seu governo. Aqueles imperadores, como Calígula e Nero, que buscaram reforçar seu prestígio apoiando-se nos setores populares, eram duramente criticados; daí a imagem negativa que temos deles hoje.

CAPÍTULO

10 O IMPÉRIO ROMANO

Nos filmes, os imperadores Nero e Calígula são mostrados, geralmente, como homens loucos e cruéis; já Júlio César é mostrado, por vezes, como alguém extravagante.

UNITED ARCHIVES/EASYPIX BRASIL

▲ Cena do desenho animado **Asterix e a surpresa de César**, de 1985, em que se vê o imperador Júlio César de forma caricaturizada.

1. Será que essas imagens criadas pelo cinema correspondem à realidade?
2. Você já viu filmes, histórias em quadrinhos ou desenhos animados sobre o Império Romano?
3. Lembra-se de ter visto lutas entre gladiadores e/ou corridas de bigas?
4. Já viu o Coliseu de Roma?
5. Seria capaz de reconhecê-lo em uma fotografia? Respostas pessoais.

O governo do imperador Otávio Augusto

Vimos que Otávio Augusto e seus soldados venceram as forças de Marco Antônio, pondo fim à República, e, em 27 a.C., estabeleceram um novo regime político: o império. Na condição de imperador, Otávio Augusto podia agora propor e rejeitar leis, convocar o senado e as assembleias e intervir militarmente em Roma, na Itália, e em todas as províncias romanas. Aproveitando-se disso, ele promoveu uma série de reformas importantes:

- definiu os limites do Império Romano e enviou tropas para proteger suas fronteiras;
- distribuiu terras aos seus soldados e trigo à plebe;
- confiou a administração de algumas províncias aos senadores, enquanto manteve outras, como o Egito (importante fornecedor de trigo a Roma), sob sua responsabilidade;
- modernizou a cidade de Roma que, na época, tinha cerca de 1 milhão de habitantes e passou a ter um prefeito, um corpo de bombeiros e monumentos que glorificavam o governo.

PACIS AUGUSTAE, ROMA. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Relevo em mármore em uma antiga construção romana, 13-9 a.C. Ao centro, vê-se a figura da deusa Tellus (a Terra) ladeada por duas personagens femininas que representam o ar e a água. A escultura é uma homenagem à prosperidade alcançada durante o governo de Otávio Augusto. Roma (Itália), fotografia de 2012.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, sobre o célebre incêndio de Roma em 64, do qual Nero é acusado, não há provas do envolvimento do imperador. Provavelmente, após o incêndio, circularam boatos incriminando Nero e outros; posteriormente, foram retomados por pessoas que lhes eram hostis. Além disso, incêndios em Roma eram comuns e quase diários, sobretudo nos bairros pobres, onde as casas tinham estruturas de madeira e eram construídas muito próximas umas às outras. O que pouca gente sabe é que Nero realizou uma reforma urbana nas áreas incendiadas.
- Comentar que, ao assumir o poder, Caio Otávio apresentou-se como defensor da paz e conservou as instituições republicanas. Assim, dava uma aparência de legalidade ao regime.
- Explicar que, paralelamente, por meio de uma série de manobras políticas, Caio Otávio acumulou títulos e poderes, entre os quais o de príncipe (líder do Senado e o primeiro dos cidadãos), o de Augusto (venerado) e o de imperador (comandante supremo dos exércitos).
- Mencionar que entre as reformas promovidas por Otávio Augusto está a instituição de uma aposentadoria para os militares veteranos.
- Informar que Otávio Augusto financiou a construção de uma série de obras que valorizavam a sua imagem, como o Fórum de Augusto, o Altar da Paz e um mausoléu para a família imperial.
- Compartilhar com os alunos o trecho a seguir:

Relevos narrativos eram painéis de figuras esculpidas que tinham a função de perpetuar a lembrança de eventos, personagens e feitos militares no Período Imperial. Eram feitos em colunas, sarcófagos e em arcos triunfais.

ANDE, Edna; LEMOS, Sueli. **Roma**: arte na idade antiga. São Paulo: Callis, 2011. p. 39.

ENCAMINHAMENTO

- Mencionar que o período da *Pax Romana* foi também um tempo de crescimento econômico, de expansão e dinamização do comércio.
- Localizar e nomear os limites do Império Romano em sua extensão máxima.

TEXTO DE APOIO

A paz e a estabilidade política propiciaram um amplo período de desenvolvimento que abarcou os mais diversos segmentos da sociedade imperial. Houve um crescimento no intercâmbio entre as províncias proporcionado pela segurança entre as fronteiras e a construção de novas estradas e pontes. As pilhagens adquiridas no período de guerras, junto com a organização mais ordenada e sistemática da cobrança de impostos, sustentaram o grande Império Romano.

A agricultura continuou sendo a principal atividade econômica do período, porém a produção manufatureira teve um grande desenvolvimento. O comércio consolidou-se como um fator econômico importante, aumentando o número de produtos comercializados entre a Itália e as províncias. [...]

A arquitetura do período também foi usada na obra restauradora do imperador. Visando ostentar o poderio e a grandeza dos romanos e "modernizar" Roma, Augusto empreendeu um vasto programa de construção de obras públicas, equiparando Roma às grandes capitais helenísticas, buscando sempre combinar a tradição do passado com a imagem da Roma soberana do presente. [...]

No campo literário, Augusto foi um grande incentivador dos "homens de letras". Em torno de seu ministro das artes, Mecenas, se concentraram os maiores literatos do período, formando o "círculo dos poetas augustanos". O estímulo e desenvolvimento da literatura foram tão grandes, que a época de Augusto ficou conhecida como a Idade de Ouro da Literatura Latina. [...]

SILVA, Semíramis Corsi. O principado romano sob o governo de Otávio Augusto e a política de conservação dos costumes. **Crítica & Debates**, [*s.l.*], v. 1, n. 1, p. 1-17, jul./dez. 2010. p. 6, 11-12.

Com essas reformas de Otávio Augusto, o Império conheceu um longo período de estabilidade, denominado ***Pax Romana***, que durou mais de 200 anos. Durante esse período, as cidades do Império ganharam estradas, teatros, aquedutos, termas, fontes e as fronteiras foram fortificadas. E, sob o imperador Trajano, em 117, o Império adquiriu sua máxima extensão.

KEN WELSH/BRIDGEMAN/FOTOARENA

Estátua do imperador Augusto com o Fórum de Trajano ao fundo, em Roma (Itália), 2013.

Império Romano: extensão máxima (século II)

ALL MAPS

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2003. p. 27.

▲ Em sua extensão máxima, o Império Romano, o maior da Antiguidade, abrangia desde a Península Ibérica (oeste) até a Mesopotâmia (leste) e desde a Britânia (norte) até o Egito (sul). As legiões mais poderosas guarneciam as imediações dos rios Reno e Danúbio.

Afinal, o que era o Império Romano?

Na época de sua máxima extensão, o Império Romano tinha 60 milhões de habitantes e abrangia terras em três continentes: Europa, África e Ásia. Em seu imenso território – de uma ponta a outra do Mediterrâneo – havia uma grande diversidade étnica e religiosa. Além disso, havia também grande diversidade de origens e de grupos sociais: italianos, estrangeiros, livres, escravizados e libertos habitavam as cidades do Império.

Nas cidades do Império, o poder romano exercia sua autoridade, decidia pela paz ou pela guerra e cobrava impostos. Mas o Império Romano não era somente um sistema político, ele formava também uma identidade romana que todos os seus habitantes podiam assumir. Um elemento dessa identidade divulgado em todo o mundo romano era o culto ao imperador e à sua família. Além disso, por séculos, muitos imperadores mortos foram transformados em divindades com a autorização do Senado.

DE AGOSTINI/A. DAGLI ORTI/EASYPIX BRASIL

Apoteose do imperador romano Antonino Pio (138-161), relevo em marfim, século V. Após a morte de um imperador, ocorria a apoteose: um rito de passagem por meio do qual o imperador era levado para viver com os deuses, e de lá continuava orientando seu povo. Roma (Itália), fotografia de 2013.

ENCAMINHAMENTO

- Compreender a noção de Império na Antiguidade com base no estudo do Império Romano.
- Explicar que, por meio do culto ao imperador, da língua, da literatura e das escolas romanas, o Império conseguia cooptar as elites das cidades de seu imenso território.
- Comentar que a sociedade imperial romana apresentava grande disparidade entre ricos e pobres, cidadãos, não cidadãos e escravizados; ou seja, era uma sociedade rigidamente estratificada.

O trabalho com a página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI13** e da **competência específica 6**.

Imagens em movimento

Conferência em que José Luiz Vidal, catedrático em Filologia da Universidade de Barcelona, trata a obra de Virgílio. Em espanhol.

- VIRGILIO, o poeta de Ocidente. 2018. Vídeo (75min). Publicado pelo canal Fundación Juan March. Disponível em: https://youtu.be/r3b7NtP430I. Acesso em: 18 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Festas e rituais romanos

Fazendo um breve levantamento de como historiadores e antropólogos têm trabalhado com o objeto "festa" [...], percebemos que a maioria dos trabalhos parte da concepção de que festa é vista como um ato coletivo, ritual, em que acontecem inversões, subversões, por vezes, a instauração do caos, marcado principalmente pela alegria. Os momentos estudados são muitas vezes marcados pela carnavalização social, pelo descarrego de tensões reprimidas, pelo êxtase, pela suspensão da ordem.

Contudo, no mundo romano, em várias ocasiões festivas vemos a estruturação de festividades que não se adéquam a esta forma de conceituar "festa". Trata-se de festejos oficiais, nos quais as principais características são exatamente a manutenção da ordem, o reflexo de certas posições sociais previamente definidas, a formação de uma identidade e a construção de uma memória oficial e coletiva das festividades e da razão da comemoração. [...]

A realização de cerimônias públicas, de momentos festivos, é uma forma sofisticada muito antiga de comunicação com objetivo político, pois as festas ajudam a manipular a opinião pública, a persuadir através de imagens e a legitimar o mando, sendo, deste modo, um dos vários instrumentos de poder. No desenrolar das festas, divulgam-se mensagens, imagens, símbolos e mitos, que [...] auxiliam no controle social.

A linguagem festiva é, sobretudo, imagética, o que explica seu alto poder de persuasão, de busca de consentimento e de apoio ao poder, garantindo uma impressão de unidade, fundamental para a manutenção do comando. O poder utiliza meios espetaculares para marcar sua entrada na história (comemorações, festas de todo o tipo, construção e reconstrução de monumentos).

[...] A festa é antes de tudo um ato coletivo, com um lado sagrado e outro leigo de puro divertimento, e serve ao poder, que deve afirmar-se regularmente no decurso de grandes cerimônias [...].

A partir de Otávio, por exemplo, passaram-se a comemorar em todas as províncias os *dies natalis*, ou seja, o aniversário do governante, e os *dies imperii*, o dia em que ele ascendeu ao comando imperial. Comemorar estas datas era demonstrar lealdade ao centro do poder, pedir que o governante continuasse clemente na condução dos assuntos de Estado e solicitar aos deuses que ao mantê-lo no comando, se pudesse manter também a ordem imperial, vista como importante para a manutenção do poder romano sobre outros povos.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. As festas romanas. **Revista de Estudos do Norte Goiano**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 26-68. 2008. p. 27-31.

Segundo o historiador Norberto Guarinello, o Império Romano era baseado na aliança entre o imperador e as elites das cidades imperiais.

O Império Romano era também o império de uma língua – o latim – e de uma literatura – a latina. A história de Roma e de seus feitos tornou-se um modelo a ser seguido; por isso, devia ser ensinada também nas escolas das cidades de todo o Império. Além disso, criou-se uma literatura latina, que tinha entre seus expoentes o poeta **Virgílio**.

Na escola, as elites das províncias romanas aprendiam a escrever em latim, a ler Virgílio, a cultuar o imperador e a construir habitações à moda romana.

Virgílio: poeta romano (70 a.C.-19 a.C.), autor da obra **Eneida**.

Alexandria: cidade romana no norte da África com mais de 250 mil habitantes.

As bases do Império Romano

As principais bases de sustentação do Império eram sua aliança com as elites provinciais e a força de um exército organizado e profissional, com cerca de 300 mil homens. O apoio das elites provinciais garantia a ordem pública e a cobrança de impostos. O exército protegia suas fronteiras. Mas, como observou o historiador Norberto Guarinello, a integração política do Império não diminuiu as desigualdades no seu interior; eis o que ele diz:

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

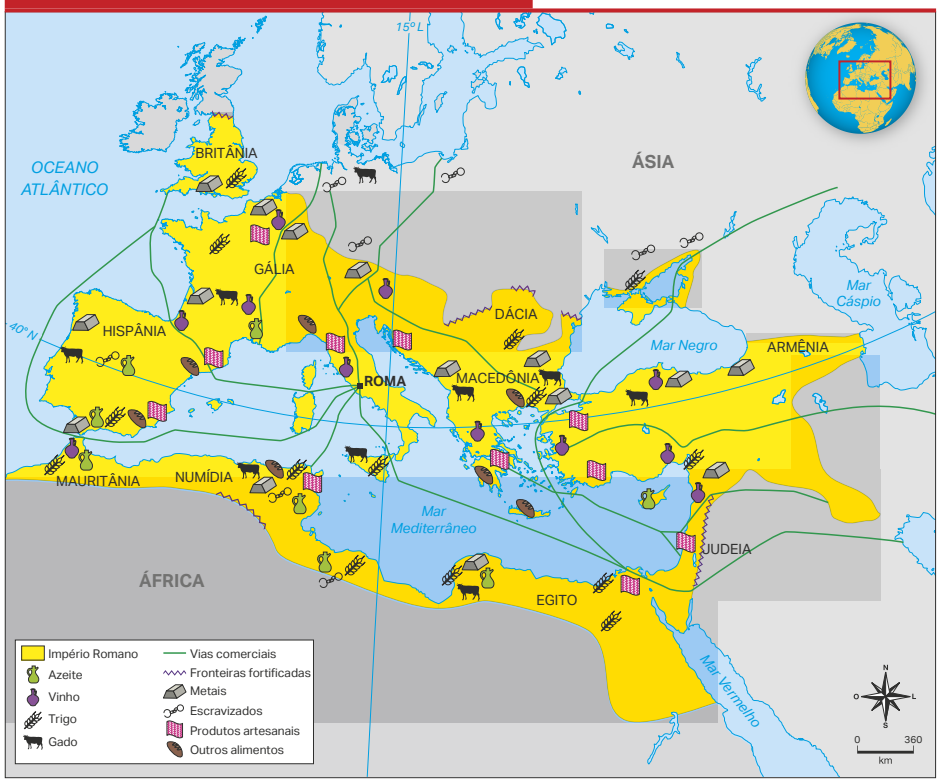
▲ Representação de Virgílio escrevendo. Escola Francesa, século XV.

[...] Os pobres continuaram pobres [...]. Em **Alexandria**, por exemplo, havia claras distinções nos direitos dos cidadãos romanos, dos gregos mais ricos (os que frequentavam o ginásio), dos demais gregos, dos judeus e da população egípcia nativa. Os pobres sempre permaneceram sujeitos ao arbítrio de seus superiores, tinham pouco acesso à justiça e podiam ser submetidos a castigos corporais. Ao longo do território do Império, as [...] sociedades [...] eram altamente hierarquizadas. [...]

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História antiga**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 145.

A relativa estabilidade política vivida pelo Império Romano nos dois primeiros séculos da nossa era favoreceu o crescimento da economia e a expansão do comércio romano.

Império Romano: produção e comércio (século II)



Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. **Atlas histórico mundial**: de los orígenes a nuestros días. Madri: Akal, 2012. p. 106.

▲ A existência de bons portos na orla do Mediterrâneo, de uma rede de estradas bem construídas e o uso de uma moeda única em todo o território (o denário) também ajudaram na expansão comercial do Império.

Dialogando

a) O Império Romano abrangia terras em três continentes. Quais eram eles?

b) Qual era a principal via marítima utilizada pelos romanos na época?

c) Quais eram os produtos fornecidos pela Península Ibérica?

d) Quais regiões forneciam mão de obra escravizada?

e) Além da circulação das mercadorias representadas no mapa, o que mais circulava pelo Mediterrâneo antigo?

a) Europa, África e Ásia

b) O Mar Mediterrâneo.

c) Metais, gado, pessoas escravizadas, produtos artesanais, azeite, cereais, e outros alimentos.

d) África, Hispânia, territórios ocupados pelos povos que os romanos chamavam de bárbaros, na parte oriental da Europa e África.

e) Junto com os produtos, circulavam pelo Mediterrâneo antigo pessoas, técnicas, línguas e culturas diversas. Se, por um lado, Roma levava sua cultura para todo o mundo romano, por outro, recebia, incorporava e reelaborava as culturas de diferentes povos.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, no campo da engenharia, os romanos desenvolveram guindastes potentes e ágeis para o desembarque de mercadorias que chegavam a Roma vindas de diferentes partes do mundo.
- Citar que a criação de uma moeda imperial, o denário, aumentou a monetarização das trocas em todo o Império.
- Informar que o Estado era, até certo ponto, o maior agente econômico. Coletava e distribuía grande quantidade de produtos agrícolas e artesanais para as grandes cidades, em especial para Roma, e para o exército.
- Mencionar que a produção de trigo, no Egito, e azeite, na Andaluzia, era controlada exclusivamente pelo imperador.
- Acentuar que Roma, com cerca de 1 milhão de habitantes, era a maior consumidora dos produtos trazidos das províncias pelo Mediterrâneo.
- Destacar que Roma abrigava pessoas, culturas e religiões diferentes. A paz romana garantia a circulação e as trocas comerciais .
- Explicar que, ao chegarem às cidades litorâneas das províncias romanas, os produtos eram levados por uma imensa rede de estradas que cobria todo o Império e unia as províncias do litoral ao interior.

Dialogando. Professor, os itens dessa atividade contribuem para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI15**.

O trabalho com a página e com o texto de apoio contribuem para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI15** e da **competência específica 2**.

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com a página e com o texto de apoio contribuem para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI15** e da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

A ascendência de Roma no Mar Mediterrâneo dependia de três fatores: provisões para alimentar a vasta cidade, portos pelos quais as provisões podiam chegar e proteção a seus mercadores – a derrota dos piratas cuja presença no Mediterrâneo oriental ameaçava a estabilidade dos sistemas mercantis construídos em torno de Alexandria, Delos e outros parceiros de Roma. [...]

O período que vai do estabelecimento de Delos como porto livre (168-167 a.C. ao século II d.C.) presenciou um *boom* no tráfego marítimo. Como vimos, o problema da pirataria diminuiu de forma bem significativa após 69 a.C.: as viagens se tornaram mais seguras. [...] À medida que a pirataria declinou, navios menores se tornaram mais populares. Esses navios menores teriam sido capazes de transportar no máximo 1500 ânforas, enquanto os maiores podiam levar 6 mil ou mais, e não foram seriamente rivalizados em tamanho se não no fim da Idade Média. A mera uniformidade de cargas transmite uma ideia dos ritmos regulares do comércio: cerca de metade dos navios transportavam um único tipo de carga, fosse vinho, azeite ou grão. Produtos volumosos estavam sendo levados em quantidades ainda maiores pelo Mediterrâneo. Áreas costeiras com acesso a portos podiam se especializar em produtos particulares para os quais seu solo fosse bem indicado, deixando o suprimento regular de gêneros alimentícios essenciais para mercadores visitantes. A segurança deles era garantida pela *pax romana* que se seguiu à erradicação da pirataria e à propagação do domínio romano pelo Mediterrâneo. [...]

Grão era o gênero alimentício básico, em particular o *triticum durum*, ou "trigo duro", de Sicília, Sardenha, África e Egito (trigos duros são mais secos do que os macios, portanto mais fáceis de conservar), embora conhecedores de verdade preferissem siligo, um trigo macio composto de espelta sem casca. Uma dieta baseada em pão apenas enchia a barriga, e um *companaticum* ("pão com qualquer coisa") de queijo, peixe ou legumes enriquecia a dieta. Legumes, a menos que conservados em salmoura, não viajavam bem, mas queijo, azeite e vinho encontravam mercados por todo o Mediterrâneo, enquanto o transporte marítimo de carne salgada era em grande parte reservado ao exército romano. [...]

Depois que Otaviano subiu ao poder, todas as praias do Mediterrâneo e todas suas ilhas ficaram sob o domínio romano ou dentro da esfera de influência romana; era de fato o *mare nostrum*. Sua vitória abriu caminho para um notável período de mais de duzentos anos de paz no Mediterrâneo. [...]

ABULAFIA, David. **O grande mar:** uma história humana do Mediterrâneo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 217, 225-227, 232-233.

Circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo

Pesquisas arqueológicas indicam que os dois primeiros séculos do Império foram o auge da circulação de pessoas e produtos no Mediterrâneo antigo. Circulavam por ele, em várias direções, trigo, vinho, azeite, peixe salgado, além de metais e objetos de ferro, e peças de cerâmica, como ânforas e vasilhas para guardar líquidos e cereais.

Esse trânsito de produtos nas áreas conectadas pelo Mediterrâneo era feito, geralmente, utilizando-se moeda. Havia especialistas em trocas de moedas, o que dinamizava o comércio. Este era mais intenso quando envolvia as grandes metrópoles do Império, cidades com mais de 250 mil habitantes, como Atenas, Éfeso, Antioquia, Cartago e Alexandria. Essas cidades eram centros de artesanato e comércio e, também, polos culturais.

Junto com os produtos, circulavam pelo Mediterrâneo antigo pessoas, técnicas, línguas e culturas diversas. Se, por um lado, Roma levava sua cultura para todo o mundo romano, por outro, recebia, incorporava e reelaborava as culturas de diferentes povos.

Resumindo, o Mediterrâneo antigo favoreceu intensas trocas comerciais e culturais no interior do Império, de leste a oeste e de norte a sul.

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

Ânfora em cerâmica, 450 a. C.-425 a.C.

Colar em ouro e pedras preciosas, século III.

DEA/A. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES

DEA/L. PEDICINI/DE AGOSTINI/ GETTY IMAGES

Jarro de cerâmica em forma de galo, século I.

MUSEU ARQUEOLÓGICO, RABAT. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

Estátua em terracota de um gladiador, século II a.C.

Diversão e lazer no Império Romano

Entre os principais espaços de diversão e lazer no Império Romano estavam os anfiteatros e os circos.

Nos **anfiteatros** ocorriam as lutas entre os **gladiadores**, e entre estes e feras famintas (tigres, ursos, entre outras). Na arena, as bandas de música entretinham a plateia antes de cada luta. Uma vez anunciados, os gladiadores entravam armados de capacetes, lanças, escudos, espadas, redes e garfos, e lutavam até que um deles tombasse. Então, o perdedor tirava o capacete e oferecia o pescoço ao vencedor. Nesse momento, o público decidia: os polegares para cima indicavam que o perdedor devia continuar vivo; os polegares para baixo significavam que ele devia ser executado.

Os espetáculos eram financiados por políticos e gratuitos para o público. Entre os grandes anfiteatros romanos, o mais famoso era o **Coliseu de Roma**, na Itália, inaugurado em 80 d.C.

Gladiador: em sua maioria, eram escravizados ou condenados que treinavam em escolas de gladiadores para combater outros homens e/ou feras.

DREAMWORKS/UNIVERSAL PICTURE/RONALD GRANT ARCHIVE/MARY EVANS/IMAGEPLUS

Cena do filme britânico **Gladiador**, de Ridley Scott, de 2000.

ROMAOSLO/E+/GETTY IMAGES

Vista externa do Coliseu. Roma (Itália), fotografia de 2019.

+ATIVIDADES

Pesquise e compare o Coliseu de Roma ao Estádio Jornalista Mário Filho, conhecido como Maracanã. Se possível, faça visitas virtuais aos dois lugares.

Resposta:

Semelhanças: são construções erguidas com dinheiro da arrecadação de impostos e voltadas ao grande público. **Diferenças**: o estádio do Maracanã comporta o dobro de pessoas que o Coliseu e o público paga para assistir ao espetáculo. No Coliseu de Roma, os ingressos eram gratuitos para o público. Além disso, o Maracanã possui estrutura de aço, enquanto o Coliseu de Roma é feito de alvenaria.

A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 5** e da **competência específica 7**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** essa atividade mobiliza a macroárea **ciência e tecnologia**.

ENCAMINHAMENTO

- Destacar que os anfiteatros eram espaços de glória e de morte.
- Explicar que os anfiteatros possuíam uma arena oval, rodeada por fileiras de assentos semelhantes às dos estádios de futebol atuais.
- Mencionar que o Coliseu de Roma tinha capacidade para 45 mil espectadores sentados e cerca de 5 mil em pé.
- Informar que no subsolo do Coliseu de Roma ficavam as salas destinadas aos gladiadores, às feras e à maquinaria que permitia mudanças de cenário na arena.
- Comentar que havia um dispositivo usado para encher a arena de água de modo a permitir a realização de combates navais.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que as corridas com carros puxados por cavalos era uma paixão popular no Império Romano.
- Informar que o Circo Máximo era o maior de Roma e que, no fim do Império Romano, acomodava cerca de 250 mil pessoas.

Dialogando. Estimular a reflexão sobre a violência nos estádios e divulgar a cultura da paz. A seção contribui para o desenvolvimento da **competência geral 1**.

Imagens em movimento

Viagem virtual ao Circo Máximo Romano.

- CIRCO Massimo. 2011. Vídeo (1min15s). Publicado pelo canal ProgettoTraiano. Disponível em: https://youtu.be/aksOAH7dYsQ. Acesso em: 18 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Diversão para a plebe

[...] os espetáculos tinham uma função política. Nos anfiteatros ou no circo o povo se acomodava seguindo certa hierarquia. Os nobres ocupavam as primeiras fileiras, na parte baixa; os mais pobres ocupavam os piores lugares, na parte alta. A sociedade romana inteira estava representada por pessoas de todas as categorias sociais. Além de integrar o corpo cívico, os espetáculos também eram ocasião para a multidão expressar sua opinião sobre os acontecimentos da cidade e as personagens políticas. Era uma obrigação cívica das autoridades participar, presidindo a apresentação. A multidão aclamava ruidosamente suas personagens favoritas. [...]

Todas as cidades, mesmo as pequenas, tinham espetáculos de gladiadores [...]. Os magistrados das cidades, encarregados de organizar os jogos, recorriam aos empresários especializados, os lanistas, que se ocupavam de selecionar e treinar os gladiadores e, em troca de alto pagamento, os colocavam à disposição das cidades. Os gladiadores eram recrutados entre escravos, mas indivíduos de condição livre, reduzidos à miséria, aceitavam um contrato na esperança de obter as enormes recompensas dadas aos gladiadores vitoriosos. [...]

O gladiador que caía ferido erguia o braço pedindo clemência. O vencedor podia pedir a opinião da multidão, mas em Roma ele dirigia-se ao imperador, que por sua vez deixava o público decidir. Este gritava "Mitte" (deixe ir), se o gladiador houvesse combatido com coragem, ou "Iugula" (degole), se houvesse combatido mal. O vencedor recebia presentes preciosos (moedas, joias, objetos de prata) e corria em torno da arena, exibindo-os para o público, sob aclamações. [...]

Para manter o público interessado, os espetáculos eram variados: combates entre gladiadores com armas diferentes, gladiadores contra feras (ursos, tigres, leões, leopardos), combates sobre a água (como uma batalha naval). Esses espetáculos tiveram sucesso durante séculos.

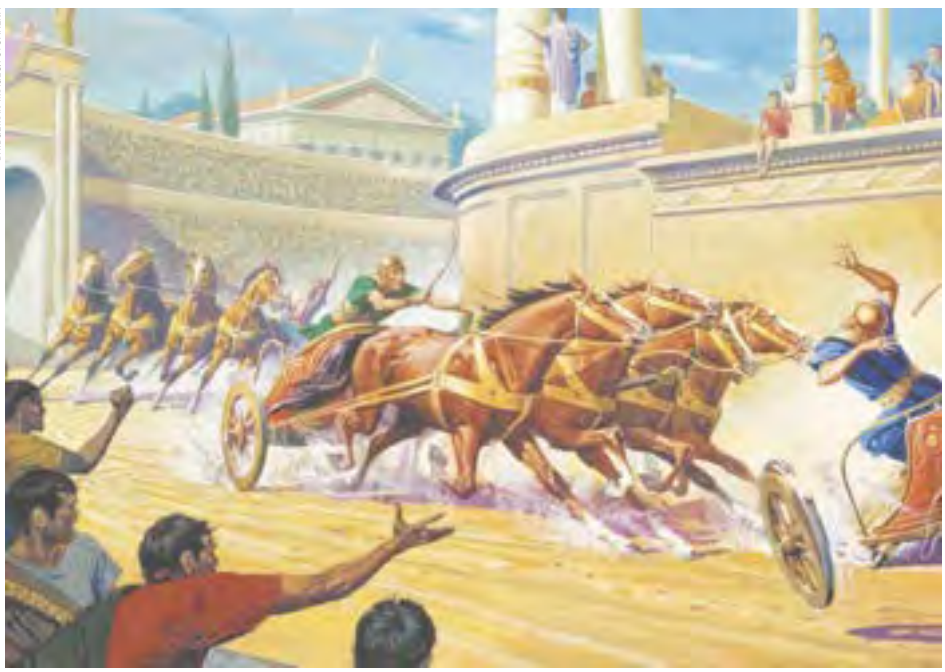
CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2005. (Discutindo a História, p. 93-94).

Nos **circos** realizavam-se as corridas com carros puxados por cavalos. Havia carros puxados por dois cavalos (as bigas) e outros puxados por quatro (as quadrigas).

Os corredores, chamados aurigas, vestiam-se com uma túnica leve, protegiam a cabeça com um capacete de metal e portavam um chicote em uma das mãos. Assim como os espetáculos, as corridas eram patrocinadas pelo governo romano e a entrada era gratuita. Os corredores eram, em sua maioria, escravizados, mas havia também homens livres que ganhavam somas fabulosas de dinheiro. O risco de morte era muito grande e, como nas corridas de carro atuais, o perigo maior estava na ultrapassagem e nas curvas.

Os espetáculos começavam pela manhã e se prolongavam pelo resto do dia. As pessoas levavam comida e bebida de casa para consumir no local. As torcidas eram divididas por cores: verde, azul, branco e vermelho. Havia controle por parte da guarda, mas, muitas vezes, a rivalidade entre as torcidas terminava em pancadaria.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA



▲ Ilustração de Severino Baraldi, de 1930, representando uma corrida de quadrigas no Circo Máximo, em Roma (Itália).

Dialogando

Assim como nos circos romanos, nos estádios de futebol de hoje também ocorrem muitas brigas. Em sua opinião, por que isso acontece?

Resposta pessoal.

 # DICA!

Viagem virtual ao Circo Máximo Romano.

CIRCO Massimo. 2011. Vídeo (1min15s). Publicado pelo canal ProgettoTraiano. Disponível em: https://youtu.be/aksOAH7dYsQ. Acesso em: 27 jul. 2022.

Habitações romanas

Apesar de todas as riquezas que afluíam para o Império, a maioria dos romanos era pobre e morava em uma **ínsula**, prédio de habitação com quatro ou cinco andares, formado de cômodos minúsculos onde, por vezes, viviam muitas pessoas. As condições de vida no interior dessas habitações eram precárias, a começar pelo fato de não possuírem banheiros. Seus diversos andares eram ligados por uma escada externa.

ANDREA JEMOLO/MONDADORI/GETTY IMAGES

Maquete de uma ínsula, por Tommaso Gismondi. As ínsulas eram bastante semelhantes ao que hoje chamamos de casas de cômodos.

Já os ricos viviam em casas luxuosas e confortáveis, com aberturas no teto, várias salas e jardim nos fundos. Esse tipo de habitação era denominado ***domus***. Geralmente, as paredes dessas residências eram decoradas com pinturas e mosaicos.

ALVARO GERMAN VILELA/SHUTTERSTOCK.COM

Vista do interior de uma *domus* decorada com mosaico. Campânia (Itália), fotografia de 2017.

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que a desigualdade na sociedade imperial romana se refletia também nos diversos tipos de moradia.
- Enfatizar que, no estudo das construções romanas, os arqueólogos esbarram em uma dificuldade: ao contrário do mármore das casas ricas romanas, que resistiu ao tempo, a madeira de que era feita a moradia dos pobres foi consumida em grande parte pelos incêndios que ocorriam na Roma antiga.
- Comentar que os incêndios ocorridos nas ínsulas, geralmente, eram causados pelas lamparinas usadas para iluminação.
- Explicar que ao contrário da ínsula, a *domus* era uma casa térrea.
- Informar que o conhecimento sobre a arquitetura da *domus* foi possível graças às ruínas encontradas em Pompeia.

Imagens em movimento

Vídeo sobre a história da "Cidade Eterna" e seus monumentos.

- ROMA: conheça a história da 'Cidade Eterna' e seus principais monumentos. 2019. Vídeo (20min22s). Publicado pelo canal RedeTV. Disponível em: https://youtu.be/dkrs35CnLOQ. Acesso em: 18 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

A arte de morar

A arte de morar dos romanos era privilégio somente dos ricos que possuíam uma casa grande, a qual se dava o nome de *domus*.

É em Pompeia que ainda hoje encontramos registros desse tipo de moradia elegante, de grande extensão e com espaços bem utilizados. É composto de uma entrada por onde se chega a um pátio central descoberto, chamado de *atrium*, que é dotado de um *impluvium*, um reservatório para recolher a água da chuva.

As *domus* possuíam até dois *peristilium*, ambiente formado por um amplo jardim, cercado por colunas e que dava acesso à parte privada da casa. Isolado do exterior, o *peristilium* era decorado com obras de arte, esculturas, imagens, bustos de sátiros e cupidos que eram colocados na área central.

Na parte superior, os aposentos eram destinados a bibliotecas, escritórios e também alojamentos dos empregados. A casa possuía poucas janelas e a luz e o ar entravam pelo *atrium* e pelo *peristilium*.

ANDE, Edna; LEMOS, Sueli. **Roma:** arte na idade antiga. São Paulo: Callis, 2011. p. 46.

TEXTO DE APOIO

[...] é importante esclarecer que a *domus* romana tinha uma dinâmica de funcionamento muito particular. Além do pai de família, sua esposa e seus filhos, era povoada por escravos domésticos e frequentada por algumas dezenas de homens livres, os "clientes", que todas as manhãs compareciam em fila à porta da casa para fazer uma visita de homenagem ao proprietário, eleito seu protetor ou patrono. Os clientes eram variados e podiam ter interesses diversos: havia os que desejavam fazer carreira pública ou ampliar os negócios favorecidos pela influência do patrono; os poetas ou filósofos pobres, que achavam desonroso trabalhar e vinham em busca da esmola, ou *sportula*; e, por fim, alguns mais poderosos, que aspiravam ser incluídos no testamento do protetor. Para acolher essa multidão existiam os ambientes de recepção da casa, e, quanto maior a importância do patrono, maior seria a fila de pretendentes e maiores e mais suntuosos seriam esses ambientes.

LEÃO, Silvia Lopes Carneiro. *Domus* real × *Domus* ideal: considerações sobre a casa urbana da Antiga Roma. **Revista de arquitetura e arte**, [*s. l.*], ano 13, v. 1, n. 15, p. 89.1-89.26, jan./jul. 2018. p. 89.5-89.6.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir com atenção.

Em Atenas, na época clássica, a cerimônia do casamento propriamente dito [...] era precedida de uma série de rituais, o primeiro dos quais era a enguíesis, contrato através do qual a pessoa que tinha autoridade sobre a moça, o seu quírios, a entregava em casamento a um rapaz. [...]

Tratava-se de um contrato [...] realizado oralmente [...] ao lado do altar doméstico. Deviam presenciar o ato não somente o quírios (senhor) e o noivo como também testemunhas de ambos os lados [...]. Não existem informações a respeito da presença da noiva nessa cerimônia, mas, mesmo que estivesse presente, sua opinião não seria levada em consideração. [...].

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **Nascer, viver e morrer na Grécia antiga**. São Paulo: Atual, 1996. (Discutindo a História, p. 42).

A *domus* romana era formada, geralmente, de:

1. **vestíbulo:** pequeno corredor que dá acesso ao átrio;
2. **átrio:** área com um pequeno tanque no centro, que captava a água das chuvas. Uma abertura no teto permitia a entrada de luz natural no átrio e nos cômodos próximos, quartos de dormir, escritório, depósito e sala;
3. **tablino:** sala de visitas ou de reuniões para receber pessoas que não fossem da família.
4. **alas:** saletas abertas na lateral;
5. **peristilo:** grande jardim rodeado de colunas e embelezado com arbustos, flores e estátuas. Além de ser uma área de lazer, esse jardim possibilitava a entrada de luz natural, que clareava outras construções, como, por exemplo, o salão de festas. O jardim, como se vê, ficava no fundo da casa;
6. **salão de festas e banquetes:** os banquetes romanos eram servidos por numerosos criados, livres ou escravizados; havia comida e bebida à vontade e apresentações de dança e música feitas por profissionais contratados.

Ilustração que reconstitui uma *domus* romana elaborada com base em uma planta da época.

a) O que se pode concluir lendo o texto?

b) Compare o casamento em Atenas, na época clássica, com um casamento que você presenciou, apontando a principal diferença.

Respostas:

a) Conclui-se que o casamento ateniense era um contrato entre o "senhor" da noiva e o noivo; a mulher não tinha o poder de escolher o noivo nem de rejeitá-lo.

b) A principal diferença é que, nos casamentos atuais, a mulher tem poder de decisão equivalente ao do homem; é ela que escolhe com quem se casar, e não o seu pai. Além disso, na Atenas clássica, o noivo recebia um dote do "senhor" da noiva, concedido em duas vezes: parte no dia do contrato e parte quando o sogro morria.

Namoro e casamento

Os romanos também namoravam, se apaixonavam; mas, quanto ao casamento, as diferenças entre nós e eles são grandes. Nas famílias ricas, um dia antes de se casar, a noiva depositava seus brinquedos no altar onde ficavam os deuses protetores de sua família; ela ainda tinha brinquedos porque se casava muito jovem, com 12 a 15 anos de idade. Já o noivo, era geralmente um homem com mais de 35 anos.

A menina, porém, não tinha liberdade de escolha; era seu pai que escolhia com quem ela deveria se casar. Para o pai, o amor não tinha importância; o que contava era a posição social do noivo e a riqueza de sua família.

Já entre os pobres, as diferenças de idade entre homens e mulheres não eram tão grandes; o casal se unia com o objetivo de se ajudar na luta pela sobrevivência. Os escravizados, por sua vez, eram proibidos de casar-se, então namoravam e, por vezes, moravam juntos; isso ocorria com mais frequência quando eles pertenciam ao mesmo dono.

Sem a interferência do fator econômico, os casamentos entre os pobres eram, geralmente, movidos pelo sentimento.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Relevo em mármore em um sarcófago romano do século II, representando a celebração de um casamento. Entre o casal está a deusa Vesta, abençoando o matrimônio.

ENCAMINHAMENTO

- Diferenciar os motivos dos casamentos nas camadas ricas e pobres.
- Incentivar a comparação do namoro e do casamento na Roma antiga e nos dias atuais.

TEXTO DE APOIO

A leitura e a interpretação do texto a seguir podem contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 1**.

O casamento nas famílias ricas

[...] Nas famílias ricas, em geral, os pais dos noivos acertavam o casamento de seus filhos. O noivo era, normalmente, um homem experiente, entre trinta e quarenta anos de idade, enquanto a noiva era bem mais jovem, entre 12 e 18. O casamento era selado por um contrato de matrimônio e por um aperto de mão dos noivos. Os noivos não se beijavam na ocasião e isto se explica facilmente, [...] não se pensava no amor entre noivos.

[...] quando se celebrava o noivado, havia uma festa, na qual se elaborava o contrato de casamento. Como parte do contrato, o pai da moça devia dar um dote (o preço para comprar um marido). Na véspera do casamento, os noivos dedicavam seus brinquedos aos deuses familiares, que haviam abençoado sua meninice. A casa era decorada com flores e os bustos dos ancestrais eram trazidos para a ocasião. No dia do casamento, a noiva vestia-se de branco. A cerimônia começava com um sacerdote que buscava saber se um casamento naquele dia seria bem-sucedido, por meio de rituais que lhe diriam se o dia era fasto (propício) ou nefasto (impropício) ao casamento. Em caso positivo, os noivos assinavam um registro de casamento, diante de testemunhas, davam-se as mãos e rezavam juntos para que o matrimônio fosse feliz. A noiva prometia ao noivo: "aonde você for, eu vou junto", e a cerimônia terminava com um sacrifício em honra aos deuses.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando a História, p. 99-100).

ENCAMINHAMENTO

- Caracterizar o gênero textual sátira.

Dialogando. A seção quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1** e **9**.

TEXTO DE APOIO

A literatura romana

[...] Os romanos demoraram alguns séculos para desenvolver o hábito de escrever e publicar livros. Quando começaram, já no século III a.C., foram influenciados pelos gregos, adotando ideias e formas surgidas na Grécia. Desenvolveram a poesia, épica, cômica, dramática, lírica, satírica e didática. Utilizavam a poesia para transmitir o saber, aprendiam-se na escola versos didáticos que, por serem "cantados", acabavam por fazer as crianças decorarem a matéria. [...]

Na prosa, tinha a oratória lugar privilegiado, que registrava e publicava os discursos. O [...] escritor latino, [...] orador e advogado Cícero [...], publicou muitos de seus discursos, 56 dos quais chegaram até nós. A influência de Cícero, como modelo de prosa a ser imitada, foi enorme nos séculos seguintes e seus textos continuaram sendo estudados pelas crianças nas escolas até a década de 1950. Já pensou, um autor que foi lido por ininterruptos dois mil anos! Cícero cunhou frases que estão conosco até hoje, como ao se referir a seu adversário, Catilina: "Até quando, Catilina, abusará de nossa paciência?". [...] Cícero gostava também de tiradas engraçadas e algumas delas ficaram famosas, como quando, certa vez, lhe disseram que uma mulher afirmava ter trinta anos de idade, ao que ele comentou: "É verdade, faz vinte anos que ouço isso!". [...]

Além da oratória, os romanos escreveram romances, livros de História, cartas, tratados sobre os mais variados temas, como Filosofia, Religião, Arte.

Virgílio foi o grande poeta épico latino, tendo composto, na época do imperador Augusto (século I a.C.), a **Eneida**, um poema que contava as origens heroicas do povo romano, descendente dos troianos. Na mesma época, Tito Lívio escrevia uma monumental História de Roma, desde a fundação até Augusto [...] para glorificar as origens e a história de expansão e domínio romano do mundo.

[...] A grande massa da população romana, ainda que semianalfabeta, também gostava de escrever e, mesmo que não se pudesse ter livros publicados, era possível escrever nas paredes. As paredes preservadas de Pompeia, cidade destruída pela erupção do Vesúvio em 79 d.C., trazem milhares de grafites populares, inscrições que tratam dos mais variados temas. Há poesias, desenhos, recados, trocas de impressões, até exercícios escolares podem ser lidos, dois mil anos depois de terem sido escritos. A língua usada nas paredes não era a mesma que se usava na literatura ou na oratória, era mais simples e direta, cheia de "erros". Foi deste latim vulgar que veio o português que falamos, tanto em termos de vocabulário como na estrutura das frases.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando a História, p. 120-121).

A literatura romana

Sátira: texto em prosa ou verso que se caracteriza por ironizar ou ridicularizar as instituições, os indivíduos ou os costumes de uma época.

Os romanos escreveram obras importantes no campo da poesia, da oratória, da **sátira**, da história e da filosofia.

A literatura romana era rica em máximas, ou seja, frases curtas, mas de grande impacto. Muitas delas são usadas ainda hoje em conversas do dia a dia. Conheça algumas dessas frases e seus autores.

MUSEU DA CIVILIZAÇÃO ROMANA, ROMA. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Busto de Cícero, século I a.C. Lombardia (Itália), fotografia de 2010.

Autor	Quem era?	Frases
Virgílio (70 a.C.-19 a.C.)	É o mais famoso dos grandes poetas romanos. Escreveu **Eneida**, poema que conta a história do herói troiano Eneias.	Temo os gregos, mesmo que tragam presentes. O amor tudo vence.
Sêneca (4 a.C.-65 d.C.)	Filósofo e escritor.	Qualidade, e não quantidade. Estrada escarpada (cheia de obstáculos) é a que leva à grandeza.
Publílio Siro (século I a.C.)	Poeta trazido para Roma como escravizado; foi libertado por conta de seu talento, tornando-se, depois, um ator popular.	Existem remédios piores que a doença. Muitos recebem conselhos, poucos os aproveitam.
Cícero (106 a.C.-43 a.C.)	É considerado o maior de todos os oradores romanos.	Ninguém sabe antes de experimentar. Não existe lugar mais delicioso que o lar.

Fonte: HADAS, Moses. **Roma imperial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. p. 109.

Dialogando

a) O que Virgílio quis dizer com "Temo os gregos, mesmo que tragam presentes"?

b) Você concorda com Sêneca, que disse que qualidade é mais importante que quantidade? Justifique.

a) Ele se refere ao episódio do cavalo de Troia, presente nas histórias da Guerra de Troia.

b) Resposta pessoal.

Contribuições romanas

O Império fundado pelos romanos desapareceu, mas algumas de suas criações são decisivas para compreender o mundo em que vivemos. A língua, a Engenharia e o Direito são exemplos disso.

Língua

As três palavras abaixo estão escritas em português, espanhol, italiano e francês. Leia-as com atenção.

português	espanhol	italiano	francês
afetividade	afectividad	affettività	affectivité
caridade	caridad	carità	charité
generosidade	generosidad	generosità	générosité

Reparou que o jeito de escrever essas palavras é parecido? Agora leia-as em voz alta. Reparou que a sonoridade também é parecida? Reparou, ainda, que elas têm o mesmo significado? Sabe por quê? É que o português, o espanhol, o italiano e o francês têm origem em uma mesma língua, o **latim**, a língua falada na Roma antiga.

Pois bem, o latim surgiu no Lácio, região onde a cidade de Roma foi construída. Com a expansão militar romana, o latim falado pelos soldados e camponeses romanos (latim vulgar, ou seja, aquele falado pelo povo) foi se misturando à língua dos povos conquistados. Dessa mistura se formaram as **línguas neolatinas**, como o português, o espanhol, o italiano, o francês e o romeno.

E. O./SHUTTERSTOCK.COM

Vista aérea atual do fórum romano. Roma (Itália), 2020.

Dialogando

Você sabe como se escreve a palavra "verdade" em espanhol, italiano ou francês?

Resposta pessoal.

Encaminhamento

Dialogando. Espanhol: *verdad*; italiano: *verità*; francês: *vérité*.

Imagens em movimento

Episódio do programa "Entrevista Diálogo sem Fronteiras" com a professora Patricia Prata sobre o latim.

- O LATIM hoje. 2011. Vídeo (15min45s). Publicado pelo canal CEAv Unicamp. Disponível em: https://youtu.be/NUxLkwtC-fY. Acesso em: 18 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Um estudo sobre a importância do latim e é conveniente fazer algumas perguntas: o que é o latim? Onde e quando foi falado? Como surgiu? Como se deu sua evolução? Qual sua importância? Considerando todos os aspectos apresentados até então, acredita-se que "o latim não é uma língua morta, porque ela está presente diariamente em nossas vidas" [...].

[...] Como cita, por exemplo, Olavo Bilac [...] na sua fala sobre o latim no seguinte poema:

"Última flor do Lácio, inculta e bela, és, ao mesmo tempo, esplendor e sepultura

Ouro nativo, que na ganga impura

A bruta mina entre os cascalhos vela... [...]"

Neste poema, Bilac faz referência à história da língua portuguesa, que foi a última língua neolatina formada a partir do latim. Pobre latim, depois de tanto contribuir para a formação cultural de diversos povos, foi relegado ao título de língua morta. Mas basta dar uma voltinha pelo supermercado, conversar com amigos e ler alguns livros para perceber que o latim resiste ao tempo, desmistificando o rótulo de coisa velha e ultrapassada. Alguns exemplos de expressões em latim que são amplamente utilizadas na modalidade oral e escrita: *A priori* = a princípio. Aliás = expressão utilizada para retificar algo, "de outro modo". *Carpe diem* = aproveite o dia. *Corpus Christi* = corpo de Cristo. *Data venia* = significa "com o devido respeito". *Et cetera* (etc.) = significa "e outros". *In loco* = no local. *Mea culpa* = minha culpa. *Modus operandi* = modo de agir. *Sui generis* = significa "de seu próprio gênero". *Curriculum Vitae* = significa "trajetória de vida". [...]

VIEIRA, Fernando Zan; OLIVEIRA, Waislan Nathan Ferreira. Uma análise sobre a influência do latim nos dias atuais. *In*: JORNADA CIENTÍFICA DOS CAMPOS GERAIS, 15. 2017, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: [*s. n.*], 2017.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que os romanos herdaram conhecimentos e técnicas dos etruscos e gregos.
- Informar que os romanos inventaram o *caementum*, uma espécie de cimento que resulta da mistura de cal (dos egípcios) com a pozolana, uma cinza vulcânica do monte Vesúvio.
- Mencionar que os romanos misturavam o *caementum* com areia, cascalho e água, obtendo o que chamamos hoje de concreto.
- Explicar que, valendo-se do cimento, do concreto e de conhecimentos de cálculo e geometria, os romanos fizeram obras de engenharia resistentes.
- Destacar que as estradas romanas foram construídas, sobretudo, para fins militares (deslocamento de tropas) e de comunicação (uso pelos mensageiros por todo o território imperial).
- Evidenciar que, por serem bem construídas, as estradas romanas resistiram ao tempo e algumas delas continuam a ser utilizadas por pessoas e veículos até os dias atuais.

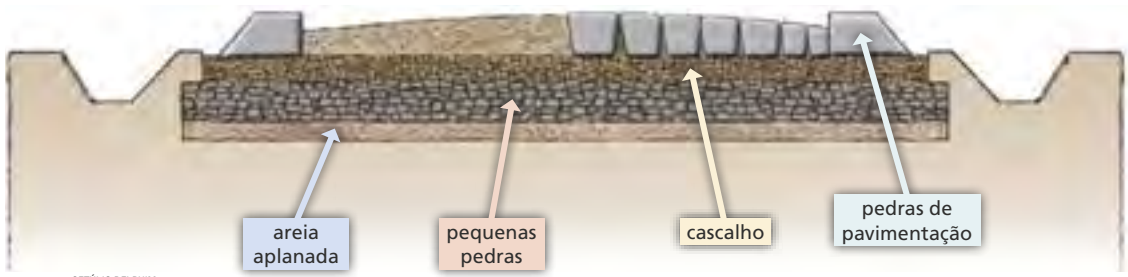
VALERIO MEI/ALAMY/FOTOARENA

Engenharia romana

No campo da construção, os romanos desenvolveram importantes técnicas e conhecimentos. Alguns dos melhores exemplos da Engenharia romana são as casas de banho (termas), as estradas e os aquedutos (canais que serviam ao transporte de água).

As estradas romanas eram retas, niveladas e planas. Isso facilitava tanto o comércio quanto o movimento de tropas por todo o Império Romano. Daí o dito popular "Todos os caminhos levam a Roma".

Via Ápia. Roma (Itália), fotografia de 2021. Abaixo, ilustração do esquema de construção de uma estrada romana.



GETÚLIO DELPHIM

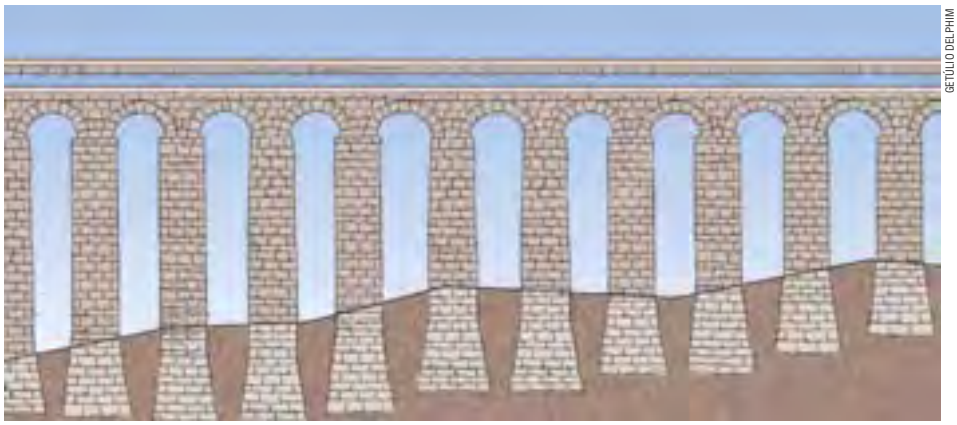
Fonte: FUNARI, Pedro Paulo. **Império e família em Roma**. São Paulo: Atual, 2000. (A vida no tempo, p. 23).

TEXTO DE APOIO

No século III d.C., todas as grandes e médias cidades do Império eram abastecidas por aquedutos. Em Roma, a capacidade total dos vários aquedutos que a alimentavam ultrapassava 1 100 000 m³/dia, correspondendo-lhe um consumo médio de água por habitante superior a 1000 litros, muito elevado face aos consumos atuais [...].

Este aparente desperdício resultava a favor da saúde pública: a água, o que os tornava mais que jorrava continuamente das fontes e a que sobrava dos banhos, corria livre por ruas e esgotos, contribuindo para a limpeza e a salubridade dos grandes aglomerados urbanos. [...]

Os **aquedutos** são canais que servem ao transporte de água, que, após ser recolhida em nascentes e poços, era levada até as cidades. Inicialmente, os aquedutos eram tubulações de um metro e 20 centímetros de largura por um metro e 80 centímetros de altura, construídas no nível do solo. Durante a expansão militar, os adversários do Império Romano procuravam os aquedutos romanos para roubar ou envenenar a água que seguia para Roma. Para evitar o roubo ou o envenenamento da água, os romanos construíram aquedutos aéreos, com colunas de 15 metros de altura, como o que se vê na imagem.



GETÚLIO DELPHIM

CGE2010/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Acima, vemos a ilustração de um esquema da construção de aqueduto aéreo. Note que ele corre sobre uma fileira contínua de arcos construídos sobre altos pilares apoiados em enormes alicerces. Abaixo, vista do Aqueduto de Segóvia (Espanha), em fotografia de 2015.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, a exemplo do que se pode ver na imagem, os aquedutos são encontrados, ainda hoje, nas regiões que foram antigamente dominadas pelo Império Romano.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

Os aquedutos eram canais cobertos, de alvenaria ou de massame, revestidos de *opus signinum* nas superfícies de contato com a água, por forma de assegurar a necessária estanqueidade. Trata-se, pois, de estruturas destinadas ao transporte de água, desde o local de captação [...] até o local de utilização ou de distribuição. Eram severas as limitações relativas ao seu desenvolvimento no terreno; deste modo, os Romanos, nalguns casos ver-se-iam obrigados a abrir túneis e, noutros, a edificarem suportes em arcaria, conforme os acidentes topográficos o exigiam. [...]

Os aquedutos ilustram as grandes necessidades de água dos Romanos para uso doméstico, no interior das urbes. Em Pompeia, cada habitação não distava mais de 40 m de um dos numerosos fontanários públicos que distribuíam pela população a água canalizada pelos aquedutos.

[...] Por muitos séculos, as crianças deviam copiar e decorar a Lei das Doze Tábuas, tarefa difícil, mas que demonstra o valor atribuído pelos romanos ao conhecimento da lei. As crianças aprendiam, desde cedo, que "o direito conduz os que querem e arrasta os que não querem" [...]. Toda a formação do jovem rapaz visava transformá-lo em um bom advogado, com suas duas características principais: ser um bom orador e conhecedor das leis. [...]

Todos os homens de posses deveriam ter um bom conhecimento do direito e a vida pública confundia-se com a prática da advocacia. Os romanos, com o passar do tempo, começaram a compilar as leis, decretos, pareceres e decisões judiciais, a fim de permitir seu melhor conhecimento. Estas compilações, chamadas Códigos, tornaram-se a base do Direito de todo o mundo ocidental, de maneira que o Direito romano funda os sistemas jurídicos de países como a Itália e a França, além da África do Sul, da Escócia e do Brasil.

O Direito romano começou verdadeiramente a se organizar nos séculos I e II da nossa era, reunindo todas as leis e todos os textos que existiam em Roma em matéria de julgamentos, procurando fazer um levantamento das regras gerais. Estas tentativas de Roma para estabelecer uma ciência jurídica foram muito importantes, pois nenhum outro povo da Antiguidade fez com relação a isso nada comparável aos romanos.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 119-120.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que as crianças aprendiam desde cedo noções de direito e eram ensinadas a obedecer às leis.
- Informar que os jovens eram estimulados, na escola, a falar bem em público e a conhecer as leis.
- Mencionar que os homens de negócio também deviam conhecer as leis para serem respeitados.
- Explicar que além de fazer leis, os romanos se preocupavam em torná-las públicas.
- Esclarecer que os romanos se empenharam em compilar e divulgar decretos e decisões judiciais. Essas compilações receberam o nome de códigos e serviram de base para códigos de diferentes países, como Itália, África do Sul e Brasil.
- Evidenciar que os romanos contribuíram para fundar uma ciência jurídica.
- Debater situações retiradas do cotidiano dos alunos; por exemplo, quando um colega dirige uma acusação a outro, é ele quem tem de apresentar as provas. Estimular a percepção da diferença entre indício e prova.

Dialogando. A seção quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

Direito romano

Os romanos também se destacaram na área do Direito. A própria palavra "justiça" é de origem romana, pois vem da palavra latina *jus* (direito). Por muito tempo, os romanos se guiaram por leis orais baseadas nos costumes. Durante a República, vendo-se prejudicados pelas leis criadas pelos patrícios, os plebeus exigiram um código escrito. Como resposta a essa exigência, na metade do século V a.C., foram elaboradas as **Leis das Doze Tábuas**, base do Direito romano.

Mais tarde, os juristas romanos criaram uma série de outras leis que serviram de base para os códigos civis de muitos países da Europa e da América Latina.

Fac-símile da capa do livro **Direito Romano**, de José Carlos Moreira Alves.

Conheça alguns princípios do Direito romano:

1. Ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa.
2. Nada que não se permita ao acusado deve ser permitido ao acusador.
3. O encargo da prova fica com aquele que acusa, e não com o acusado.
4. Na aplicação de penalidades, contam a idade e a inexperiência da parte culpada.

Esses princípios estão no **Corpus Juris Civilis**, publicado entre os anos 529 e 534, que reuniu e atualizou as principais leis romanas. Essa obra extensa nos permitiu conhecer o Direito romano e influencia vários códigos civis atuais, inclusive o do Brasil.

Dialogando Respostas pessoais.

a) Qual desses princípios você considerou mais importante? Por quê?

b) Você acha justo que a prova caiba à pessoa que acusa, e não à acusada? Justifique.

224

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

3. A estabilidade política, a existência de bons portos, de uma rede de estradas bem construídas e o uso de uma moeda única em todo o Império (o denário).

4. As principais bases de sustentação do Império eram sua aliança com as elites provinciais e a força de um exército organizado e profissional, com cerca de 300 mil homens. O apoio das elites provinciais garantia a ordem pública e a cobrança de impostos. O exército protegia suas fronteiras.

1 Avalie as afirmações a seguir e, em seguida, escreva em seu caderno a alternativa **correta.** **1.** Alternativa **A.**

I. Sob o governo de Otávio Augusto, o Império Romano conheceu um período de estabilidade, que se estendeu por mais de 200 anos.

II. Otávio Augusto efetuou reformas, tais como: proteção das fronteiras do Império, distribuição de terras aos soldados, melhoria da administração das províncias e modernização da cidade de Roma.

a) As afirmativas **I** e **II** são verdadeiras, e a **II** explica a **I**.

b) As afirmativas **I** e **II** são falsas.

c) A afirmativa **I** é verdadeira, e a **II** é falsa.

d) A afirmativa **I** é falsa, e a **II** verdadeira.

2 Leia o texto a seguir com atenção e, em seguida, escreva em seu caderno as alternativas **corretas**.

[...] após a conquista do poder político romano, Otávio desenvolveu uma série de estratégias, visando ser visto não como um rei, mas como o mais sábio, o mais digno e o mais magnânimo. Sendo também um grande chefe militar, comandante de um exército forte, possuía meios para proporcionar a paz há tanto esperada e, desta forma, os romanos aceitaram seu poder. [...]

SILVA, Semíramis Corsi. O principado romano sob o governo de Otávio Augusto e a política de conservação dos costumes. **Crítica & Debates**, Caetité, v. 1, n. 1, p. 1-17, jul./dez. 2010. p. 2-3.

Após tornar-se imperador, Otávio Augusto: **2.** Alternativas **C** e **D.**

a) queria ser visto, sobretudo, como rei.

b) evitou acumular poderes.

c) queria ser visto como sábio, digno e bondoso.

d) proporcionou aos romanos um período de paz.

3 Nos primeiros séculos da nossa era, ocorreu uma grande expansão do comércio romano. Que fatores contribuíram para isso?

4 Quais eram as principais bases de sustentação do Império Romano? Justifique.

TEXTO DE APOIO

Otávio utilizou-se do passado e da memória coletiva como um instrumento em sua trajetória política. Por exemplo, sabemos que ele empreendeu diversos atos de destruição de documentos que pudessem incriminá-lo como transgressor do *mos maiorum*, a exemplo dos documentos da época do Triunvirato. Também suspendeu a publicação dos *acta senatus*, o que limitou a circulação de informações sobre seus atos. Ele procurou também enaltecer o passado romano com auxílio da produção literária, de empreendimentos artísticos e de construções que remetiam aos deuses e à grandeza de Roma, apresentando-se assim como um ser predestinado a assumir o controle da República. [...] Sob Augusto, os poemas e escritos conferirão um novo sentido ao mito do herói, enfatizando a presença e ação do imperador. [...]

Na medida em que, em seu discurso de poder, Augusto se apropria de *topoi* característicos da literatura do século I. a.C., podemos falar da existência de uma retórica augustana, no sentido de que o imperador transforma vários elementos tradicionais romanos e os coloca sob sua égide.

[...] a cultura romana era uma cultura de espetáculo e era deveras visual. E assim como no espetáculo o ator principal deve se colocar no centro do palco, assumindo as expectativas do público como essenciais e se mostrar da melhor forma possível, na política romana ser visto como alguém investido de características sublimes era essencial para a *nobilitas*. Em Roma era talvez mais importante parecer ser do que ser, pois qualquer mérito que se alcançasse geralmente se tornava público. Daí a lógica dos triunfos e o costume de os generais vitoriosos utilizarem os espólios de guerra para construir templos, frequentemente em honra a deuses novos que os teriam ajudado no decorrer das batalhas, reforçando assim a identificação desses generais com o plano divino [...]. Otávio, quando construiu os templos em honra a Apolo e ao *diuus* Júlio César estava seguindo uma longa tradição, que fazia parte do jogo de demonstração pública de sua *pietas*.

SILVA, Camilla Ferreira Paulino da. **A construção da imagem de Otávio, Cleópatra e Marco Antônio entre moedas e poemas (44 a 27 a.C.)**. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ENCAMINHAMENTO

5. Professor, em 1980, o Coliseu de Roma foi incluído na lista de Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco.

6. Tipo de carro: Roma: bigas e quadrigas; dias atuais: carros com motores potentes e preparados para este fim. Patrocínio: Roma: governo; dias atuais: grandes empresas. Corredores: Roma: escravizados e população livre; dias atuais: profissionais. Risco de morte: Roma: alto risco; dias atuais: baixo risco. Estímulo para correr: Roma: liberdade, riqueza e fama; dias atuais: riqueza e fama. Ingressos: Roma: geralmente, gratuitos; dias atuais: preços variados e elevados para a grande maioria das pessoas.

7. a) A população pobre, geralmente, morava em cômodos minúsculos, em prédios de quatro ou cinco andares, denominados ínsulas. Quase sempre uma família inteira morava em um único cômodo. Já as famílias ricas geralmente habitavam a *domus* – casa térrea, espaçosa, com aberturas no teto, salas, quartos, jardim.

7. c) As moradias das pessoas ricas eram feitas com materiais resistentes, como a pedra e o mármore; já as ínsulas eram construídas com materiais frágeis: argila, palha e madeira de má qualidade. Como na Roma antiga os incêndios eram quase diários, essas moradias pegavam fogo. Além disso, por vezes, bastava uma chuva forte para que desmoronassem. Assim, não resistiram ao tempo, por isso não temos fotografias de como elas eram; os desenhos ou pinturas que temos são baseados em descrições da época.

+ATIVIDADES

O texto a seguir foi escrito pelo poeta romano Juvenal no final da República romana. Leia-o com atenção e depois responda às questões.

5. a) Ocorriam as lutas entre gladiadores e entre estes e feras, a exemplo de tigres e ursos.

5. b) Eram financiados por políticos.

5 Observe a imagem com atenção e, em seguida, responda às questões.

a) Que tipo de espetáculo acontecia neste anfiteatro nos tempos do Império Romano?

b) Quem financiava esses espetáculos?

c) Que papel tinha o público nesse tipo de espetáculo?

5. c) O público tinha o papel de juiz: os polegares para cima indicavam que o perdedor deveria continuar vivo; os polegares para baixo significavam que ele deveria ser executado.

VIACHESLAV LOPATIN/SHUTTERSTOCK.COM

Coliseu. Roma (Itália), fotografia de 2014.

6 Compare as corridas de carros na Roma antiga com as corridas de carros atuais. Faça uma pesquisa levando em conta os seguintes itens: **tipo de carro; patrocínio; corredores; risco de morte; estímulo para correr; ingressos.** **6.** Resposta pessoal.

7 Observe as imagens com atenção. **7. a)** Resposta pessoal.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Restos do interior de uma *domus* romana do século I. Campânia (Itália).

MUSEU DA CIVILIZAÇÃO ROMANA, ROMA. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Relevo de mármore do século I encontrado em Roma (Itália).

a) Compare, usando suas palavras, as moradias dos ricos às dos pobres na Roma antiga.

b) O que se pode concluir sobre a sociedade imperial romana com base nas moradias mostradas?

c) Tente responder: por que será que as moradias de pessoas ricas resistiram ao tempo e as das pessoas pobres não resistiram? **7. c)** Resposta pessoal.

7. b) Conclui-se que havia uma grande desigualdade social.

8 Leia o texto a seguir com atenção e, em seguida, responda ao que se pede.

Segundo [o historiador Pedro Paulo] Funari, o casamento para as moças também representava, como nas cidades gregas, a passagem de suas vidas do controle paterno para o do marido. As mulheres romanas também tinham como centro da sua atuação o âmbito doméstico, onde tinham que rezar conjuntamente com os maridos e filhos, orientar a limpeza da casa, coordenar a preparação das refeições e, depois de tudo isso, com o auxílio das criadas, se preparar para recepcionar o marido, cansado de mais um

Imagine agora os [...] perigos da noite: a grande distância da terra até os telhados altíssimos, de onde uma telha vem golpear o teu crânio; quantas vezes vasos rachados e quebrados caem das janelas e com seu peso quebram a calçada. Não faltará quem te alivie do dinheiro, logo que as casas se fechem [...]. Às vezes o ladrão que te assalta de repente recorre até ao punhal; enquanto os guardas armados vigiam a segurança nas regiões vizinhas de Roma, de lá todos os malandros correm para cá como para um viveiro. [...] feliz aquele tempo em que os reis e os tribunos viram uma única prisão ser suficiente para Roma.

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001. p. 87.

a) Segundo o texto, quais eram os perigos da noite na sociedade romana?

b) Copie o trecho do texto em que a autora descreve a facilidade encontrada pelos ladrões em Roma.

c) Compare a violência na cidade de Roma antiga à que se vê nas cidades atuais.

árduo dia de trabalho e afazeres na rua. Por esse motivo, as mulheres romanas passavam por um pequeno tratamento de beleza diário, que incluía penteados, maquiagem e a escolha de belos trajes para o final do dia em companhia do marido.

SAMPAIO, Ângela Oliveira; VENTURINI, Renata Lopes Biazotto. Uma breve reflexão sobre a família na Roma antiga. *In*: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS, 6., 2007, Maringá. **Trabalhos completos** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

a) Com base no texto, é possível dizer que, ao se casarem, as mulheres conquistavam sua independência? Justifique. **8. a)** Não. Elas passavam do controle do pai para o do marido.

b) Quais eram as principais responsabilidades da mulher casada? **8. b)** Administrar a casa, e dedicar-se aos filhos e ao marido.

c) **Em dupla.** Reflitam e respondam: o texto trata de todas as mulheres romanas ou apenas das de um grupo social? Justifiquem. **8. c)** O texto trata das mulheres de famílias ricas.

9 A língua mais falada no Brasil tem origem no latim, a língua falada na Roma antiga. Leia alguns provérbios em latim e tente relacioná-los à sua tradução em português.

a) *Pace e sapere.*
b) *Dura lex sed lex.*
c) *Amor vincit omnia.*
d) *Barba tenus sapientes.*
e) *Omnia tempus habent.*

I. O amor tudo vence.
II. Tudo tem seu tempo.
III. A barba não faz o filósofo.
IV. Paz e sabedoria.
V. A lei é dura, mas é a lei.

9. A – IV; B – V; C – I; D – III; E – II.

II. Leitura e escrita em História

Vozes do passado

a) Compreende-se que a vida fica mais difícil sem um amigo para nos ajudar e a quem também podemos ajudar.

O texto a seguir é um trecho da obra **Sobre a amizade**, de Cícero. Leia-o com atenção e, em seguida, responda às questões.

EDITORA NOVA ALEXANDRIA

▲ Fac-símile da capa do livro **Sobre a amizade**, de Marco Túlio Cícero.

[...]

Em primeiro lugar, [...] haverá uma vida que valha a pena ser vivida, se lhe falta o sossego que só os sentimentos compartilhados com um amigo podem dar? Que há de mais agradável do que ter alguém em quem podemos confiar como em nós mesmos? Que proveito tiraríamos da felicidade, se não tivéssemos ninguém que dela pudesse compartilhar conosco? E seria difícil suportar a adversidade, sem alguém capaz de suportá-la ainda mais do que nós, que a experimentamos. [...] assim, como dizem, a água e o fogo, muitas vezes, não são mais úteis do que a amizade. E não me refiro, aqui, a uma amizade vulgar ou apenas medíocre [...]; refiro-me à verdadeira e perfeita amizade [...].

CÍCERO, Marco Túlio. **Sobre a amizade**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006. p. 37.

a) O que Cícero quis dizer com "haverá uma vida que valha a pena ser vivida, se lhe falta o sossego que só os sentimentos compartilhados com um amigo podem dar"?

b) Cícero faz uma comparação entre a amizade e as coisas essenciais para a vida do ser humano. Que comparação foi essa? **b)** Cícero diz que a amizade é tão útil quanto a água e o fogo.

c) **Em dupla.** Avaliem e argumentem: vocês concordam com a visão de Cícero sobre a amizade?
c) Resposta pessoal.

+ATIVIDADES (CONTINUAÇÃO)

Respostas:

a) Os perigos eram vários, entre eles as quedas de vasos dos beirais das janelas e os assaltos.

b) "Às vezes o ladrão que te assalta de repente recorre até ao punhal; enquanto os guardas armados vigiam a segurança nas regiões vizinhas de Roma [...]".

c) Resposta possível: **semelhanças**: assaltos frequentes e, por vezes, um número de policiais insuficiente no centro da cidade. **Diferenças**: o risco de que uma telha caia na cabeça do transeunte é bem menor e as armas usadas nos assaltos dos dias atuais geralmente são muito mais eficientes.

A atividade pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 1** e da **competência específica 2**.

ENCAMINHAMENTO

8. a) Exemplo de uma situação de dependência a um homem é que ela não tinha liberdade de escolha: seu pai que escolhia com quem ela deveria se casar.

8. c) Há pistas no texto que indicam tratar-se de mulheres romanas. Nota-se que elas "orientam a limpeza"; "coordenam" a preparação das refeições; contam com o "auxílio das criadas" para se preparar para o marido.

- **Tema Contemporâneo Transversal:** a atividade **9** visa contribuir para o desenvolvimento do tema **diversidade cultural** da macroárea **multiculturalismo**.

Vozes do passado

c) A intenção pedagógica da atividade é estimular os estudantes a argumentarem em defesa de seu ponto de vista.

A seção contribui para o desenvolvimento da **competência específica 4**.

Dica de leitura

No artigo, o autor trata da história da língua portuguesa, como se formou, desenvolveu-se e se espalhou por várias partes do mundo.

- GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, jun. 2005.

ENCAMINHAMENTO

Vozes do presente

b) Resposta possível: nas cidades atuais, há os bairros habitados por famílias pobres e aqueles onde vivem famílias ricas. Na Roma antiga, isso não acontecia; ricos e pobres viviam lado a lado, compartilhando as mesmas ruas.

d) Alguns dos problemas urbanos que permanecem nos dias de hoje são: esgoto a céu aberto, sujeira, epidemias etc.

TEXTO DE APOIO

Santo Agostinho, ao refletir sobre o desejo de poder dos romanos, reconhece que tal cobiça não era especificamente uma atitude do povo romano, mas um vício comum a todo o gênero humano, ainda que muito mais arraigado naquele povo. [...]

O desejo de possuir sem medida fez do exército romano uma corporação disposta a enfrentar qualquer guerra, desde que esta lhe trouxesse vantagens econômicas e políticas. Porém, as diversas guerras que os romanos provocaram, nem sempre trouxeram benefícios ao Império. [...]

Foi esse desejo de domínio desenfreado que alimentou, no Império Romano, a cobiça de estender seus domínios a todo o mundo então conhecido, aumentando a glória humana. O ilustre Africano Santo diz que o espírito bélico dos romanos teve como consequência a insegurança e a agitação no Império, pois era sempre iminente o perigo de invasão por parte dos inimigos, que Roma foi adquirindo, devido às suas conquistas. [...]

Como afirma Mário Giordani, para alargar suas fronteiras, o Império Romano serviu-se, exclusivamente, de suas armas: o famoso *divide et impera* e a força das armas. Esta última foi a principal motivadora de todas as guerras que os romanos causaram. Quer se tratasse de guerras civis ou externas, o objetivo era sempre o mesmo, denunciado por Santo Agostinho: o amor excessivo ao ouro e à vontade de reinar. Movidos por estes desejos, o exército dos romanos não poupava crianças, nem velhos, obrigando-os a trabalhar para suas corporações de agricultura ou do exército.

"Depois, os patrícios se empenharam em tratar o povo como escravo, dispor da vida e pessoa do plebeu, à maneira dos reis, removê-lo do campo e governar sozinho, sem para nada contar com os demais. Oprimindo por semelhantes sevícias e, em geral, pela usura, tolerando, entre guerras contínuas, não apenas tributos escorchantes, mas também o serviço militar".

MOURA, Paulo Hamurábi Ferreira. **Os fundamentos ético-morais da paz no *De civitate dei* de Santo Agostinho e sua contribuição para a atual construção da paz**. Tese (Doutorado em Teologia) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009. p. 18, 23-24.

a) O texto trata das desigualdades existentes nas cidades romanas e de que maneira os problemas, como a sujeira e as epidemias, atingiam tanto pobres quanto ricos.

b) Resposta pessoal.

c) Os ricos tinham propriedades no campo e procuravam lugares relativamente livres de mosquitos para passar os meses de verão. Uma dieta melhor também ajudava os mais prósperos a resistir às doenças, o que não ocorria com aqueles que viviam com rações de subsistência.

Vozes do presente

Leia o texto e depois responda às questões.

d) Resposta pessoal.

[...] Embora em Roma o imperador vivesse a uma distância segura das massas, e os ricos preferissem uma ou duas áreas em particular [...], em geral, as cidades antigas não eram divididas em zonas como as cidades modernas. Ricos e pobres viviam lado a lado, e casas grandes com muitas telhas compartilhavam as mesmas ruas [...] com pequenas choupanas. [...]

Os germes tampouco respeitavam os ricos. Aqueles que eram abastados o suficiente para possuir propriedades no campo tinham a chance de escapar das epidemias periódicas que afetavam todas as cidades, especialmente Roma, e procuravam lugares relativamente livres de mosquitos para passar os meses de verão. Uma dieta melhor poderia também ajudar os mais prósperos a resistir às doenças, o que não ocorria com aqueles que viviam com rações de subsistência. Mas as mesmas doenças, e praticamente a mesma sujeira, matavam filhos de ricos e pobres.

BEARD, Mary. **SPQR**: uma história da Roma antiga. São Paulo: Planeta, 2017. p. 439-440.

EDITORA CRÍTICA

▲ Fac-símile da capa do livro **SPQR: uma história da Roma antiga**, de Mary Beard.

a) Qual o assunto principal do texto?

b) Compare a Roma antiga a uma capital brasileira da atualidade quanto ao convívio entre ricos e pobres.

c) O que faziam os ricos para escapar das epidemias comuns na cidade de Roma?

d) Que problemas da Roma antiga podem ser encontrados nos dias atuais?

Cruzando fontes

Leia com atenção a imagem e o texto.

FONTE 1

FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2010 THAVES/ DISTR. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

▲ Tirinha dos personagens Frank & Ernest, de Tom Thaves. 2010.

a) Sim; o que está de azul parece ser o comandante, por suas vestes e postura; já os dois militares à direita são soldados da infantaria, como se vê pela lança que portam.
b) Que as pessoas para as quais eles perguntaram sobre como chegar à capital do Império disseram que todos os caminhos levam à Roma.

FONTE 2

c) A expressão pode ser traduzida como "centro do mundo".
d) A expressão originou-se nos tempos da Roma antiga, quando a cidade chegou a ter 80 mil quilômetros de estradas.

Qual a origem da expressão "Todos os caminhos levam a Roma"?

Quando queremos indicar que todas as alternativas de que dispomos levam para o mesmo lugar ou têm o mesmo resultado, podemos dizer que "todos os caminhos levam a Roma". [...]

A expressão remonta ao fato de que no século I, quando o Império Romano era o umbigo do mundo e ia da Bretanha (na atual Inglaterra) à Pérsia (no atual Irã), ele chegou a ter 80 mil quilômetros de estradas. Chamadas de *cursus publicus*, elas não eram como as que temos hoje e constituíam mais um meio de comunicação do que de transporte, por onde mensageiros levavam ordens de um lado para o outro do império.

QUAL a origem da expressão "Todos os caminhos levam a Roma"? **Guia do Estudante**. [*S. l.*], 5 jul. 2019. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/qual-a-origem-da-expressao-todos-os-caminhos-levam-a-roma/. Acesso em: 27 jul. 2022.

a) É possível saber se havia diferença de posto entre os militares representados na fonte **1**? Justifique.

b) O que os soldados estão informando ao seu comandante na fonte **1**?

c) Qual o significado de "umbigo do mundo" na fonte **2**? Explique.

d) Segundo a fonte **2**, qual é a origem da expressão: "Todos os caminhos levam a Roma"?

e) Há relação entre a fonte **1** e a fonte **2**? Explique.

e) Sim. A tirinha usa o humor para se referir a uma expressão usada pelos antigos romanos. Já o texto explica o porquê dessa expressão.

III. Integrando com Língua Portuguesa

Leia a matéria jornalística a seguir, de autoria de Giuliana Miranda.

Derivada do latim, língua portuguesa é a sétima mais falada no mundo

O português é a língua oficial de nove países e tem mais de 260 milhões de falantes. De acordo com o instituto americano SIL International, há mais de 7 000 idiomas no mundo, e o português é o sétimo mais falado. [...]

Parte do grupo das línguas românicas, que inclui o espanhol e o italiano, entre outras, o português é derivado do latim – idioma que teve origem na Itália, na pequena região do Lácio, onde está Roma.

O latim se disseminou pela Europa juntamente com a expansão do domínio do Império Romano. [...]

Quando o Império Romano ruiu, no século V d.C., a Península Ibérica já estava totalmente latinizada, e o idioma manteve-se em uso por seus habitantes.

MIRANDA, Giuliana. Derivada do latim, língua portuguesa é a sétima mais falada no mundo. **Folha de S.Paulo**, Lisboa, 23 abr. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/derivada-do-latim-lingua-portuguesa-e-a-setima-mais-falada-no-mundo.shtml. Acesso em: 27 jul. 2022.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir com atenção.

Os romanos, nos dois primeiros séculos da Era Cristã, dominavam um imenso território Até hoje, em toda a história, não houve império mais extenso do que o romano se consideradas as áreas contínuas. [...]

Todo esse mundo era cortado por estradas, construídas com técnicas tão aprimoradas que até a invenção das ferrovias, no século XIX, elas ainda eram as melhores da Europa. Mesmo hoje há muitas áreas em que as estradas romanas são utilizadas e, em alguns lugares, são ainda os melhores caminhos disponíveis, 2 mil anos depois e com as técnicas de nossa moderna civilização industrial. As comunicações davam-se tanto por terra, pelo correio público a cavalo, como por barco, o meio de transporte mais rápido do mundo antigo. A importância do mar Mediterrâneo, do Atlântico e dos rios navegáveis explica por que inúmeras cidades romanas localizavam-se às margens da água navegável. Como exemplos de cidades hoje bem conhecidas, podemos citar Sevilha, às margens do rio Guadalquivir, no sul da Espanha, Londres, às margens do Tâmisa, a pouca distância do Atlântico, e Lisboa, às margens do Tejo.

FUNARI, Pedro Paulo. **Império e família em Roma**. São Paulo: Atual, 2000. (A vida no tempo, p. 22-23).

a) Quem é o autor do texto?

b) Para quem o texto foi escrito?

c) Em seu caderno, copie um trecho do texto em que o autor elogia as estradas romanas, mostrando sua importância na atualidade.

d) O meio de transporte mais rápido do mundo antigo era o barco. Na sua opinião, qual é o meio de transporte mais rápido na atualidade?

e) O autor do texto cita Londres e Lisboa, duas cidades situadas às margens de rios. Essas cidades são capitais de quais países?

Respostas:
a) O historiador e arqueólogo Pedro Paulo Funari.

b) Para os estudantes e para os interessados em História.

c) "Mesmo hoje há muitas áreas em que as estradas romanas são utilizadas e, em alguns lugares, são ainda os melhores caminhos disponíveis [...]."

d) Espera-se que respondam que é o avião.

e) Londres é a capital do Reino Unido e da Inglaterra e Lisboa, a capital de Portugal.

ENCAMINHAMENTO

Cruzando fontes. c) Comentar que Roma era a capital de um imenso império, o maior em terras contínuas erguido na Antiguidade. O mundo romano todo era cortado por estradas; o texto da fonte **2** ateve-se apenas às estradas da capital do Império.

ENCAMINHAMENTO

Integrando com Língua Portuguesa. c) Pode-se utilizar a oportunidade para resgatar os processos históricos envolvendo a colonização portuguesa do Brasil, vistos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Você cidadão! c) Comentar que há problemas da alçada da prefeitura, outros, do estado e outros, ainda, do governo federal. Mas é importante lembrá-los também de que a participação dos cidadãos é decisiva no encaminhamento dos problemas sociais e urbanos. O objetivo da atividade é preparar os alunos para o exercício da cidadania e da participação solidária no meio em que vivem.

A seção visa contribuir para o desenvolvimento das **competências específicas 1** e **2**.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir.

Problemas de trânsito na Roma antiga

A exemplo das capitais modernas, Roma antiga já sofria enormes congestionamentos. Tanto assim que César [...] proibiu o trânsito de carroças e carruagens em toda a cidade. As carruagens só podiam circular após as três da tarde. Exceção era feita para o transporte de materiais dos templos dos deuses [...].

Adivinhem o que aconteceu quando implantaram essa regra? A mesma coisa que em nossas cidades modernas. Os veículos pesados passaram a rodar só à noite. Consequência: ninguém mais conseguia dormir. O poeta Juvenal, lá no Século II, reclamando do trânsito dos caminhões da época, se queixava: "Só quem tem muito dinheiro consegue dormir em Roma. O problema é o trânsito das carroças que passam por ruas estreitas e sinuosas e nos rebanhos que param e fazem tanto barulho que nem um peixe conseguiria dormir".

VANDERBILT, Tom. **Por que dirigimos assim?** E o que isso diz sobre nós. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

a) "Parte do grupo das línguas românicas, que inclui o espanhol e o italiano, entre outras, o português é derivado do latim – idioma que teve origem na Itália, na pequena região do Lácio, onde está Roma".

Agora, responda ao que se pede.

a) Retire do texto o trecho no qual está a explicação da origem da língua portuguesa.

b) Além do português, o texto cita outras línguas de origem latina. Identifique-as. **b)** Espanhol e italiano.

c) Por que a língua portuguesa, surgida e falada na Europa, hoje é a língua oficial do Brasil?

c) Portugal fica na Península Ibérica; os portugueses trouxeram sua língua para o Brasil.

IV. Você cidadão!

Leia o texto a seguir com atenção.

As consequências de uma metrópole

Por volta de 27 a.C., quando o imperador Augusto subiu ao poder, vivia em Roma quase um milhão de pessoas em situação extremamente precária, em moradias pequenas e aglomeradas.

A cidade cresceu tanto e tão rápido que as consequências não demoraram a aparecer. Havia falta de habitações, os aluguéis eram caros, trânsito caótico, criminalidade, alto custo de vida e impostos elevados que incidiam sobre quase tudo. O desemprego era um dos maiores problemas, pois a cidade não suportava a demanda dos camponeses que chegavam em busca de trabalho.

GRANGER/FOTOARENA

▲ Gravura do século XIX da cidade de Roma no auge do Império Romano.

As condições de saúde e higiene eram tão precárias que a cidade exalava um terrível mau cheiro. Plínio, o Jovem, escritor e orador, para disfarçar esse fedor, sugeriu que fossem queimados pães. [...]

ANDE, Edna; LEMOS, Sueli. **Roma**: arte na idade antiga. São Paulo: Callis, 2011. p. 43.

a) Liste os problemas da Roma antiga citados no texto.

b) Quais desses problemas você acha mais grave? Justifique. **b)** Resposta pessoal.

c) Agora vamos nos reunir para debater os problemas da cidade onde você vive. Entreviste um morador adulto da sua cidade e siga o roteiro a seguir. **c)** Resposta pessoal.

I. Quais dos problemas a seguir atingem mais nossa cidade?

- Falta de postos de saúde.
- Falta de creches.
- Preços elevados das passagens dos transportes coletivos.
- Coleta de lixo.
- Existência de esgoto a céu aberto.
- Poluição dos rios.
- Violência nas ruas.
- Falta de policiamento.
- Trânsito congestionado.

II. Quais desses problemas você considera mais grave? Aponte dois.

III. Em sua opinião, o que poderia ser feito para resolvê-los?

d) **Em grupo**. Debatam sobre os problemas apontados pelos entrevistados e proponham por escrito soluções para resolvê-los. **d)** Resposta pessoal.

a) Moradias pequenas e aglomeradas; falta de habitações; aluguéis caros; criminalidade; custo de vida alto; impostos elevados; desemprego; más condições de saúde e higiene.

Com base no texto, identifique uma semelhança e uma diferença entre a Roma antiga e as cidades atuais.

Resposta:

Semelhança: o problema do congestionamento, o barulho que dificulta o sono das pessoas, o estabelecimento de um horário para a circulação de veículos. **Diferença:** na Roma antiga os meios de transporte, carroças e carruagens, eram movidos por animais; nas cidades atuais há o trânsito de veículos motorizados, além disso, há sinais de trânsito eletrônicos e radares que orientam e controlam tanto a velocidade quanto a circulação dos veículos.

- **Tema Contemporâneo Transversal**: a atividade mobiliza o tema **educação para o trânsito** da macroárea **cidadania e civismo**.

CAPÍTULO

11 POVOS E CULTURAS NAS TERRAS BANHADAS PELO MEDITERRÂNEO

Os contatos entre romanos e **germanos** foram demorados e frequentes. Os contatos entre esses povos incluíram interação e adaptação.

Um exemplo de interação foi o caso de Estilicão, um germano que chegou ao posto de general no exército romano. Além disso, a filha de Estilicão se casou com o imperador romano Honório (395-423).

Germano: habitante da Germânia, área situada ao norte dos rios Reno e Danúbio.

Mas a relação entre germanos e romanos também foi marcada por preconceito e/ou exclusão.

Os romanos chamavam os germanos de "bárbaros", porque falavam uma língua diferente da sua e desconheciam seus modos e costumes. Isso ocorria porque os romanos se consideravam civilizados e, por oposição, viam os germanos como selvagens, incultos, seres inferiores a eles.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Estilicão e sua esposa Serena em relevo do século V.

1. Você já ouviu alguém gabar-se da sua superioridade? Você já se considerou superior a uma pessoa de outro povo?
2. Como você avalia o "preconceito"?
3. Que outro significado tem a palavra "bárbaro"?

Respostas pessoais.

OBJETIVOS

- Perceber a crise e a desagregação do Império Romano como um episódio de longa duração e identificar suas principais motivações.
- Descrever as diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão nas relações entre romanos e germanos.
- Evidenciar as relações entre religião e política no Império Bizantino.
- Caracterizar o cristianismo praticado no Império Bizantino e compreender o Cisma do Oriente.
- Localizar o Império Bizantino à época de Justiniano e evidenciar a presença da cultura bizantina nos tempos atuais.
- Trabalhar o bloco conceitual de dominação e resistência com base nas revoltas populares.
- Debater a religiosidade bizantina e ajudar os alunos a construírem o conceito de iconoclasta e de cisma.
- Produzir uma explicação para a queda do Império Bizantino.
- Descrever a circulação de pessoas, bens e culturas pelo Mediterrâneo.
- Caracterizar o islamismo e suas divisões internas.
- Compreender o papel da língua árabe e do comércio na formação do Império Islâmico.

ENCAMINHAMENTO

Professor, comentar sobre o estranhamento dos romanos em relação aos germanos. Nesse contexto, "bárbaro" era o nome dado ao "outro", ao diferente.

Este capítulo visa colaborar para descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo, e analisar as diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. Assim, contribuímos para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
- **Habilidades:** EF06HI14 e EF06HI15.

ENCAMINHAMENTO

- **Tema Contemporâneo Transversal:** a leitura e a interpretação deste texto contribuem para o desenvolvimento do tema **educação financeira**, da macroárea **economia**.
- Refletir sobre o texto a seguir.

A escassez de metais preciosos, associada às elevadas despesas públicas, obrigou os imperadores a cunharem moedas de prata cujo conteúdo de metal precioso foi se reduzindo. Na época de Galieno, a quantidade de prata era um denário de apenas 5 por cento. A consequência da desvalorização da moeda foi a [...] subida de todos os preços.

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001. p. 102.

Para refletir. Esta seção quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

"Bárbaros" invasores ou aliados?

O termo "bárbaros", nome utilizado pelos gregos e que significava apenas estrangeiro, foi usado pelos romanos para designar os povos que não partilhavam dos seus costumes, cultura e organização política. Os próprios gregos chamavam os romanos de "bárbaros", pois também eram considerados estrangeiros.

Em um primeiro momento, essas migrações foram pacíficas; esses povos, de origem germânica em sua maioria, foram aceitos nos limites do Império. Os romanos necessitavam de um contingente de soldados próximo a suas fronteiras.

Durante o século IV, o império já se encontrava dividido em duas metades, Ocidente e Oriente, e faziam fronteira com várias culturas não romanizadas: na África, os Berberes e as tribos do Sudão, a norte, desde a península escandinava em direção ao mar Negro; na região além do Reno e o Danúbio, os Germanos. Em sua grande maioria, eram populações tipicamente nômades.

Várias tribos germanas se instalaram pacificamente no interior do Império, chegando mesmo a integrar o exército romano. Isso foi muito comum após a crise do terceiro século. Por volta do ano 400, 30 ou 50 por cento do exército romano era composto de [...] germânicos. Sem outra saída, alguns grupos "bárbaros" foram alistados no exército de Roma como unidades inteiras para ajudar na defesa contra outros grupos. Isso foi muito popular durante as guerras civis do século IV, quando aspirantes ao trono romano precisavam levantar exércitos rapidamente. Essas unidades "bárbaras" mantinham seus próprios líderes e não tinham a lealdade e a disciplina das legiões.

As relações entre "bárbaros" e romanos não se limitavam, contudo, às esferas comercial e cultural. O próprio exército romano, um dos grandes responsáveis pela romanização nas províncias, estava se transformando num corpo profissional incorporado por mercenários que, sucessivamente, substituíam as legiões e a aristocracia, chegando mesmo a ingressar na família imperial – um filho de Teodósio II desposou a filha do vândalo Estilicão. A promoção dentro dessas forças começa a ser realizada pela competência militar e não pelo sangue. [...]

CARLAN, Claudio Umpierre. As invasões germânicas e o Império Romano: conflitos e identidades no baixo Império. **História:** Questões & Debates, Curitiba, n. 48-49, p. 137-146, 2008. p. 139-140.

A desagregação do Império

A partir do século III, uma crise prolongada, motivada por fatores internos e externos, desorganizou o Império Romano e contribuiu para sua desagregação.

Internamente, a raiz da crise está nos gastos crescentes do Império Romano para conservar províncias, pagar funcionários e manter soldados em toda a sua extensa fronteira. Para cobrir esses gastos, os imperadores romanos aumentavam os impostos pagos pela população e desvalorizavam a moeda. Como na época não havia dinheiro em papel, diminuía-se a quantidade de metal (ouro ou prata) em cada moeda. Assim, o governo romano economizava metal, mas o dinheiro de cada pessoa passava a valer menos, os preços subiam e não se encontrava mais trabalho nas cidades. Com isso, seus habitantes passaram a ter dificuldades para sobreviver.

Relevo do século II representando uma cena de cobrança de impostos na civilização romana.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Em 300 d.C., um oficial romano de nome Dionisio, ao saber que o imperador ia desvalorizar a moeda, escreveu para um funcionário seu, de nome Ápio. Leia um trecho de sua carta com atenção.

De Dionisio para Ápio, Saudações.

A fortuna de nossos mestres deu ordens para que as moedas italianas sejam desvalorizadas. Gaste, portanto, todo o dinheiro italiano que você tem, e compre para mim todos os produtos a qualquer preço...

Mas eu lhe aviso que se tentar me enganar eu não o deixarei fugir. Rezo para que você tenha saúde, meu irmão.

(Papiro Ryland, 607, 300 d.C.)

(DIONISIO, 300 *apud* MACHADO, 2000, p. 34).

a) Quem pode ter dado ordens para as moedas italianas serem desvalorizadas?

a) O imperador romano, figura que concentrava enorme poder.

b) Qual foi a recomendação de Dionisio a Ápio? Por quê?

b) Recomendou que gastasse todo o dinheiro, pois a moeda seria desvalorizada.

O processo de ruralização

Além disso, ocorreu também um aumento da insegurança nas cidades romanas, devido à pressão dos germanos nas fronteiras do Império. Empobrecidos pela crise econômica e com medo dos germanos, muitos moradores de cidades se mudaram para o campo em busca de abrigo e trabalho. As cidades se esvaziaram e a Europa viveu um **processo de ruralização**.

Como no campo as terras cultiváveis estavam nas mãos dos grandes proprietários, os pobres que para lá foram passaram a trabalhar para eles na condição de colonos. O colono era um trabalhador que cultivava um pedaço de terra do proprietário e, em troca, entregava a ele uma parte da colheita como pagamento pelo uso da terra. A essa relação de trabalho dá-se o nome de **colonato**.

GILLES MERMET/ALBUM/AKG-IMAGES/FOTOARENA

▲ Mosaico de Dominus Julius do final do século IV retratando a propriedade de um grande senhor da região de Cartago, no norte da África. Além de colonos, os grandes proprietários continuaram usando também mão de obra escravizada nas suas lavouras.

Dialogando

a) O que se vê ao centro da imagem?

b) E na faixa inferior e à direita?

c) O que os outros trabalhadores estão fazendo?

a) Vê-se a residência do senhor.

b) Vê-se um colono entregando ao senhor uma parte da colheita (repare que ambos estão com as mãos estendidas um em direção ao outro).

c) Estão transportando alimentos, pastoreando o gado, produzindo artesanato etc.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, como agravamento da situação socioeconômica e o aumento da insegurança, os moradores das cidades perderam a capacidade de sobrevivência: não conseguiam mais encontrar trabalho, pagar aluguel ou comprar comida. Além disso, tornaram-se alvos de novos ataques dos germanos, que há tempos vinham entrando no Império de variadas formas.
- Ressaltar que muitos moradores da cidade, então, foram para o campo em busca de segurança e trabalho. Assim, o artesanato e o comércio declinaram, as cidades se esvaziaram e o Ocidente europeu viveu um processo de ruralização. A vida urbana, porém, reduziu-se não só pelo esvaziamento das cidades, mas também pela destruição de muitas delas, por ataques e pilhagem, e pelo acentuado declínio demográfico causado pela fome, pelas doenças e pela guerra.
- Mencionar que Roma, no século I, tinha cerca de 1 milhão de habitantes e chegou ao século V com menos de 300 mil.
- Frisar que, no campo, as terras cultiváveis estavam nas mãos de grandes proprietários; então, os pobres que para lá foram tiveram de trabalhar para esses proprietários no sistema de colonato. O colono cultivava uma parcela pequena das terras do proprietário e, como pagamento pelo uso dessa terra, entregava a ele parte da sua colheita. Além da mão de obra dos colonos, as grandes propriedades do Império continuaram utilizando, nas suas lavouras, pessoas escravizadas e semilivres.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14** e da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

O expansionismo territorial romano já havia cessado [...]. No entanto, o fim das conquistas territoriais levou à estagnação da entrada de escravos, mão de obra fundamental e sustentáculo de toda a sua economia. [...]

A alternativa de sobrevivência a estas grandes dificuldades foi o regime do colonato, ou seja, um grande proprietário arrendava parte de sua terra a um arrendatário, que em troca lhe pagava com parte da sua produção. [...]

Iniciava-se, pois, na Europa, um processo de migração da população da cidade para o campo, um processo crescente de ruralização desta sociedade. As vantagens do sistema do colonato foram várias: o grande proprietário retomava sua produção e recompunha sua força de trabalho, agora não mais escrava, e que se autossustentava. E para o resto da população despossuída falida com a crise, era um meio imediato de sobrevivência material.

CALAINHO, Daniela Buono. **História medieval do Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2019. (Série História geral, p. 19-20).

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, diante da crise prolongada, do gigantismo do território dominado por Roma e das pressões nas suas fronteiras, tornava-se cada vez mais difícil manter a unidade do Império.
- Mencionar que, diante dessa instabilidade generalizada, os assassinatos de imperadores tornaram-se um fato corriqueiro, e os generais do exército, apoiados por seus soldados, passaram a disputar o cargo de imperador com o uso de armas.
- Chamar a atenção para o fato de que muitos imperadores dos séculos IV e V eram generais nascidos nas províncias que tomaram o poder à força, fenômeno conhecido como anarquia militar.
- Destacar que, com a tetrarquia, o Império passou a ter quatro capitais, enquanto Roma (que deixara de ser a sede do Império) e o Senado perdiam o lugar de destaque ocupado até então. O governo de Roma passou a ser composto pelos imperadores Diocleciano, Valério, Maximiliano e Constantino.
- Informar que Diocleciano conseguiu tornar o Império mais governável e reunir forças para repelir invasões; mas, ao abdicar por motivo de doença, em 305, reinstalou-se a anarquia militar. Em 324, depois de uma violenta disputa entre generais do exército, o Império voltou a ter um único imperador: Constantino (313-337), que combateu os invasores e, ao mesmo tempo, por medida de segurança, mudou a capital do Império de Roma para Bizâncio, que foi reconstruída e, em sua homenagem, passou a ser chamada de Constantinopla.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

Em busca de soluções para a crise

A crise econômica enfraqueceu o governo imperial, que, por vezes, ficava sem pagar seus soldados ou atrasava seus salários. Aproveitando-se dessa situação, generais ambiciosos nascidos nas províncias romanas marchavam sobre Roma com seus soldados e tomavam o poder à força. Nesse tempo, o assassinato de imperadores tornou-se um fato comum e a **anarquia militar** tomou conta do Império.

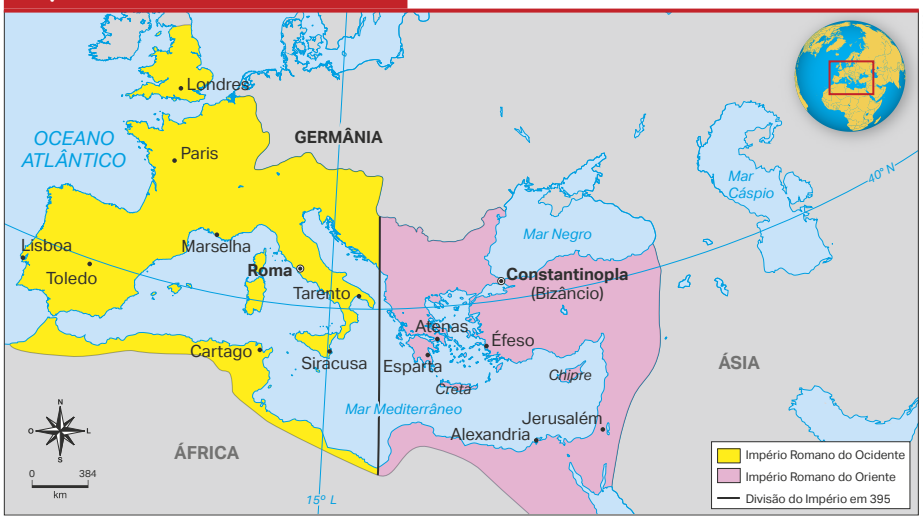
Alguns imperadores, no entanto, buscaram soluções para a crise.

Um deles, de nome Diocleciano, criou, em 285, a **tetrarquia**, um modelo de governo de quatro imperadores, cada um responsável por uma grande região do Império. Essa reforma surtiu efeito, mas, assim que Diocleciano deixou o poder por motivo de doença, os generais do Exército voltaram a disputar o cargo de imperador.

Outro imperador que buscou soluções para a crise foi Constantino. Além de combater os germanos com eficiência, por motivo de segurança, ele mudou a capital do Império para Bizâncio, cidade que, em sua homenagem, passou a se chamar Constantinopla.

Outra tentativa de solucionar a crise e facilitar a administração foi feita por Teodósio. Em 395, ele dividiu o território romano em duas partes: **Império Romano do Ocidente**, com capital em Roma, e **Império Romano do Oriente**, com capital em Constantinopla.

Império Romano: divisão (século IV)



Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. **Atlas histórico**: da Pré-História aos nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 29.

▲ Essa divisão melhorou a administração, mas coincidiu com um aumento da pressão germânica nas fronteiras do Império.

TEXTO DE APOIO

O sistema político da tetrarquia

Em curto prazo, a solução desenvolvida por Diocleciano para consolidar sua posição foi o exercício colegiado do poder imperial – a partir da divisão do *imperium*, e da competência administrativa com outros três colegas. Assim, a partir de 293, passaram a haver dois *Augustos* e dois *Césares*. Conforme a vigência deste arranjo, os *Césares* sucederiam aos *Augustos*, em caso de morte ou abdicação.

O ponto fundamental deste sistema eram as ligações familiares estabelecidas entre os *Augustos* e seus *Césares*, através de vínculos matrimoniais e laços de adoção. Criou-se assim uma Casa Imperial, com todos os membros inscritos na *gens Valeria*. [...]

A este sistema político, usualmente, conferiu-se a denominação Tetrarquia.

SILVA, Diogo Pereira. A reestruturação político-administrativa do Império Romano na época de Diocleciano e da tetrarquia (284-305). **Revista Classica**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 85-102, 2017. p. 90-91.

A ascensão do cristianismo

A partir do século III, como vimos, o Império Romano entrou em uma crise prolongada. Para muitos romanos empobrecidos em consequência da crise, a religião oficial e o culto ao imperador já não traziam conforto espiritual ou esperança de dias melhores. Então, passaram a buscar remédio para suas aflições em outra religião. Foi justamente nessa época que o cristianismo se expandiu e se consolidou. Para isso, contribuíram os ensinamentos de Jesus.

Segundo o Novo Testamento, Jesus, filho de Maria e José, nasceu em Belém, lugarejo próximo a Jerusalém, na Judeia, que, na época, era uma província do Império Romano, sob o governo de Otávio Augusto. Aos 30 anos, dizendo ser o **messias** esperado, Jesus começou a percorrer as aldeias e cidades da Judeia pregando o amor ao próximo, a humildade e a igualdade entre as pessoas, e prometendo aos justos o paraíso. Com isso conseguiu muitos seguidores entre os judeus pobres. Em suas pregações, Jesus:

- propunha a adoração a um só Deus, único e universal, opondo-se, com isso, à crença aos vários deuses romanos;
- afirmava ser o messias que traria a felicidade eterna a quem merecesse;
- se opunha à violência e prometia a vida eterna.

Por isso e pela acusação de se dizer rei dos judeus e de pregar contra as autoridades, Jesus foi condenado à morte na cruz pelos romanos. Após sua morte, os apóstolos, com destaque para Paulo e Pedro, passaram a transmitir seus ensinamentos aos povos do Império, já que a proposta cristã era de uma religião universal.

Messias: termo que, em hebraico, significa "o ungido", ou seja, o sagrado, o puro. No sentido religioso, é associado ao Salvador.

Dialogando

Será que Jesus era parecido com o ator desse filme, um homem branco de cabelos claros?

Resposta pessoal.

AGE FOTOSTOCK/EASYPIX BRASIL

Não há registro da imagem de Jesus. As representações de Jesus variaram no tempo e no espaço. Cena do filme **Rei dos Reis**, de 1961.

ENCAMINHAMENTO

- Refletir sobre o texto a seguir.

[...] Enquanto a elite senatorial, de cultura refinada, adotava os princípios da filosofia neoplatônica, a população das cidades do Mediterrâneo Oriental, do Oriente e do norte da África mostrava-se mais atraída pelos princípios do cristianismo. A mensagem igualitária dessa recém-fundada religião e a crença de que Cristo era o Salvador da humanidade, em seu conjunto, explicam sua rápida difusão entre grupos sociais de todos os níveis. No decorrer do século III, a nova religião se difundiu para outras áreas do Império e começou a penetrar até nos meios aristocráticos. [...]

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001. (Discutindo a história, p. 109).

Dialogando. Essa representação nos estimula a pensar sobre a força que uma imagem tem na construção de uma "verdade". Não por acaso, a imagem de Jesus que nos vem à mente é, quase sempre, a que foi veiculada pelos cinemas europeu e estadunidense, na qual Jesus é um homem branco de olhos claros. **Professor**, essa seção quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 4**.

TEXTO DE APOIO

Os apóstolos, seguidores que haviam conhecido Jesus, começaram a pregar espalhando a crença na vinda ao mundo de um salvador, uma Boa Nova, "Evangelho", em grego, e começaram a converter outros judeus, em particular, os que falavam o grego, pois estes estavam mais distantes dos anseios de independência política dos judeus da Palestina e estavam mais abertos às influências de novas crenças. [...]

O cristianismo começou a expandir-se para além dos "pobres" que compunham a comunidade de Jerusalém e Paulo influenciou a pregação do Evangelho para todos os homens, não apenas para os judeus, como tinha sido nos primeiros anos após a morte de Jesus. [...] Por mais de vinte anos, Paulo viajou e pregou, pelo Mediterrâneo Oriental, até ser preso em 58 d.C. Como Paulo tinha a cidadania romana, em 60 d.C. pediu para ser julgado em Roma.

Em 64 d.C. ocorreram as primeiras perseguições aos cristãos, tendo Pedro e Paulo sido martirizados em Roma, por essa época.

O cristianismo não teve êxito duradouro na Palestina, mas se expandiu muito rápido em todas as regiões que margeavam o Mediterrâneo, no mundo romano. O próprio Paulo chegou a pregar na Síria, na Ásia Menor, na Grécia e na cidade de Roma. Além dos judeus convertidos, engrossavam as fileiras da nova seita não judeus, escravos, povos submetidos pelos romanos, gente humilde. Por que essas pessoas se convertiam ao cristianismo? Para os pobres, que constituíam a grande maioria desses primeiros cristãos, a nova religião dava a esperança de uma vida melhor. Eles acreditavam que Jesus voltaria e instauraria o Reino de Deus na terra, destruindo o anticristo, o imperador romano. Ou seja, era uma religião de explorados que acreditavam numa revolução, num mundo de justiça, o paraíso na terra.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando a História, p. 128-129).

ENCAMINHAMENTO

- Refletir sobre o texto a seguir.

[...] por volta do ano 300, Diocleciano buscou estabelecer por decreto a pureza moral no Império Romano, alegando que o respeito às veneráveis e puras normas das leis romanas fariam com que os deuses fossem mais indulgentes com Roma ao "virem que todos os súditos do imperador levam uma vida piedosa, devota, tranquila e pura" [...].

Por conseguinte, no ano 303, o Cristianismo se apresentava perante Diocleciano (284-305) e a Tetrarquia como o último obstáculo à unidade e à concórdia que embasavam as políticas de Diocleciano [...].

No primeiro dos editos de perseguição, exigia-se que todas as escrituras e obras cristãs fossem entregues às autoridades imperiais, sob pena de aprisionamento dos que fossem contra a medida; ademais, as igrejas cristãs foram demolidas, os cristãos foram proibidos de fazer alegações em juízo [...]. Os cristãos de alta dignidade (os *honestiores*) foram privados de seus privilégios, muitos dos libertos e escravos foram aprisionados. [...]

SILVA, Diogo Pereira da. As perseguições aos cristãos no Império Romano (séc. I-IV): dois modelos de apreensão. **Revista Jesus Histórico**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 29-44, 2011. p. 37-38.

Dialogando. A seção pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 3**.

TEXTO DE APOIO

[...] Para a maioria dos romanos que não se havia convertido, os cristãos eram apresentados como uma ameaça nociva, pois se recusavam a honrar os deuses e os imperadores. A partir do século III, o Império Romano ingressou num período dramático de crise interna, com guerras civis duradouras, entre 230 e 260 d.C. A era das conquistas chegara ao fim e houve mesmo uma diminuição do território dominado. Assim, o abastecimento de escravos ficou comprometido, desorganizando a economia com dramáticas consequências sociais e políticas. [...] Muitos romanos, assustados com as consequências da crise, procuraram consolo nas crenças religiosas. A religião oficial já não lhes propiciava paz de espírito e foram, portanto, procurar certezas e tranquilidades em outras religiões, rompendo com as tradições romanas. O cristianismo era uma das opções e atraiu muita gente, dando esperanças.

Além dos pobres e escravizados, o cristianismo começou a ter adeptos também entre as classes altas do mundo romano, a começar pela conversão das mulheres de elite, marginalizadas nas religiões tradicionais, mas encontrando espaço na nova religião. A esperança da instauração do paraíso na terra, que havia caracterizado a primeira geração de cristãos, foi sendo substituída pela noção de recompensa em uma vida pós-morte. Foi isto que tornou o cristianismo atrativo para as mais diversas classes sociais, pois ao sofrimento e às incertezas no presente o cristianismo contrapunha a esperança e o consolo de uma vida feliz e eterna no além.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando a História, p. 130-131).

Com a promessa de um mundo melhor, animado pelas pregações dos apóstolos, a exemplo de Paulo, e por obras de caridade, o cristianismo começou a se expandir entre diferentes grupos sociais e povos (como os gregos, os romanos, os samaritanos, entre outros) e regiões ao redor de todo o Mar Mediterrâneo.

Por que tantas pessoas pobres se convertiam ao cristianismo?

Os pobres buscavam na religião de Jesus a esperança de conseguir o paraíso. Para eles, que formavam a maioria dos primeiros cristãos, o imperador era o anticristo, e Jesus era a salvação; a felicidade eterna em outra vida.

A perseguição aos cristãos

Conforme o cristianismo se expandia, as autoridades romanas passaram a persegui-lo. A perseguição aos cristãos aconteceu por mais de dois séculos e incluiu: execuções públicas e crucificações; exposição a feras famintas para serem devorados; destruição de suas igrejas.

Dialogando

- O que está acontecendo na cena? Quem é o personagem humano representado na imagem?

Um cristão está sendo devorado por uma fera.

EL DJEM ARCHAEOLOGICAL MUSEUM, TUNÍSIA. FOTO: DENNIS STONE/ALAMY/FOTOARENA

▲ Mosaico do século II.

Resistindo à perseguição romana, os cristãos reuniam-se nas **catacumbas**, galerias subterrâneas onde oravam e sepultavam seus mortos.

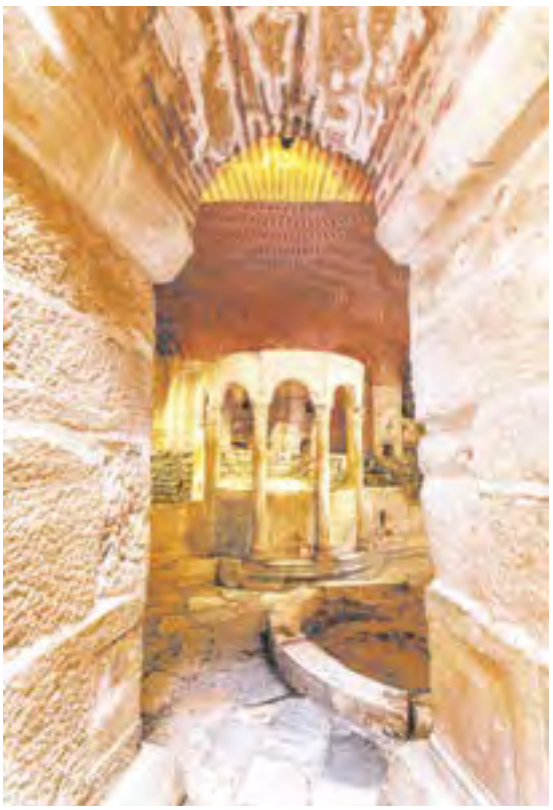
Apesar de perseguido pelo governo romano, o cristianismo (com sua crença na vida pós-morte) continuou atraindo pobres, remediados, ricos, homens, mulheres e, até mesmo, as autoridades romanas. E, com a crise do século III, o cristianismo passou a ter muitos seguidores por todo o império.

Dialogando

O motivo principal da perseguição aos cristãos era político ou religioso? Era político.

Inicialmente, os imperadores alarmados intensificaram as perseguições aos cristãos. Posteriormente, perceberam que era melhor aliarem-se a eles, a fim de conservar seu poder. Em 313, o imperador Constantino concedeu liberdade de culto aos cristãos, por meio do **Édito de Milão** e, antes de morrer, resolveu batizar-se. A consagração do cristianismo deu-se no governo de Teodósio, que, em 380, transformou o cristianismo em **religião oficial** do Império Romano.

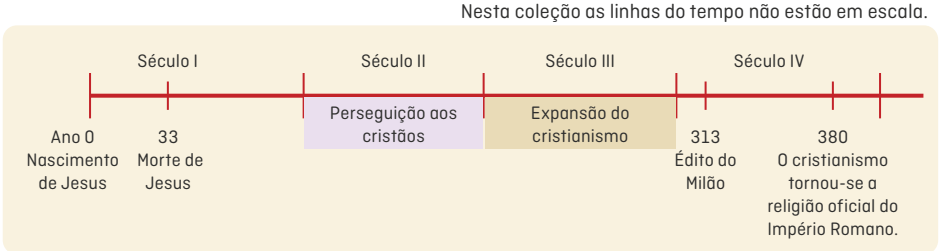
Nascido entre os pobres, o cristianismo passava a ser agora uma das colunas de sustentação do Estado romano.



GEORGIOS TSICHLIS/ALAMY/FOTOARENA

As catacumbas são cemitérios subterrâneos formados por extensas galerias. Na fotografia, as catacumbas da igreja de Agios Demetrios, do século V, em Tessalônica (Grécia), 2017.

Nesta coleção as linhas do tempo não estão em escala.



ENCAMINHAMENTO

- Refletir sobre o texto do historiador Cláudio Umpierre Carlan.

[...] Reunidos em Milão, em 313, Constantino e Licínio assinam o Edito de Milão. Em resumo, o documento declarava que o Império Romano seria neutro em relação ao credo religioso, acabando oficialmente com toda perseguição sancionada oficialmente, especialmente ao Cristianismo. A aplicação do Edito fez devolver os lugares de culto e as propriedades que tinham sido confiscadas dos cristãos e vendidas em praça pública. O Edito deu ao Cristianismo (e a todas as outras religiões) o estatuto de legitimidade [...].

CARLAN, Cláudio Umpierre. Constantino e as transformações do Império Romano no século IV. **Revista de História da Arte e Arqueologia**, Campinas, n. 11, p. 27-35, jan./jun. 2009. p. 28.

Dialogando. Os cristãos eram considerados uma ameaça ao Estado romano. Essa seção quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

Num primeiro momento, [...] imperadores romanos [...] intensificaram as perseguições contra os cristãos, [...]. Entretanto, mais tarde, os governantes consideraram uma boa estratégia não se oporem aos cristãos e, mais, aliarem-se a eles para manterem-se no poder. Assim, o imperador Constantino concedeu aos cristãos, por meio do chamado Edito de Milão, em 313 d.C., liberdade de culto. Em seguida, esse mesmo imperador, procurou tirar vantagem e interveio nas questões internas que dividiam os próprios cristãos e convocou um concílio, uma assembleia da qual participaram os principais padres cristãos. No concílio, foram discutidas as diretrizes básicas da doutrina cristã. Depois, Constantino cuidou pessoalmente para que as determinações do concílio fossem respeitadas, ou seja, passou a ter um controle muito maior dos cristãos e suas ideias. Antes de morrer, o imperador resolveu batizar-se também.

Quando o imperador romano Constantino, no século IV d.C., converteu-se ao cristianismo, já havia cristãos em quase todo o mundo romano, ainda que fossem uma minoria. Os cristãos já possuíam uma organização, a Igreja Cristã, com uma estrutura hierárquica bem definida. [...] Constantino pôde contar com essa estrutura para firmar-se no poder. Por isso, a conversão do imperador logo implicou que o Império Romano passasse a ser chamado de Império Romano Cristão. [...] A vitória total do cristianismo deu-se na época do imperador Teodósio, no final do século IV, que concedeu aos cristãos numerosos privilégios [...] e perseguia amplamente os pagãos, palavra que passou a designar pejorativamente os que acreditavam na antiga religião, que continuou a ser praticada apenas nas áreas rurais mais remotas.

Enfim, o cristianismo passou de religião do imperador para religião oficial, primeiro convivendo com o culto aos deuses e, depois, proibindo de vez o paganismo. [...]

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015 (Repensando a História, p. 131-132).

ENCAMINHAMENTO

- Esclarecer que, culturalmente, os germanos eram diferentes entre si, mas em comum tinham uma dedicação quase integral à guerra e à agricultura.
- Destacar que a frâncica, instrumento típico dos germanos, servia, ao mesmo tempo, como arma e como ferramenta de trabalho: na guerra, servia como lança e, na agricultura, era usada para revolver e preparar a terra para o plantio.
- Explorar o mapa desta página, chamando a atenção para a divisão territorial apresentada.

O trabalho com a página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14** e da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

Os povos germânicos

No decurso do século I da era cristã, quando o escritor romano Tácito recolheu informações de cunho etnográfico sobre os povos bárbaros para compor seu livro intitulado Germânia, teceu alguns comentários a respeito do papel que a guerra desempenhava naquela sociedade. Aqueles povos apenas admitiam a autoridade de um rei em momentos de conflito militar, e em geral os jovens formavam bandos sob a liderança de guerreiros mais velhos e mais experientes, atuando em batalha numa espécie de fraternidade de armas denominada em latim *comitatus* e, em germânico, *gefolgschaft*. Era no âmbito desses *Männerdünde*, dessas "sociedades de homens", que ocorriam rituais iniciáticos de admissão dos adolescentes ao círculo daqueles que eram julgados dignos de usar armas, nos quais lhes eram impostas duras provas de destreza, força e resistência perante a dor.

Nas palavras de Tácito, quando a paz reinava na região em que nasceram, os jovens guerreiros iam procurar outros locais que estivessem em guerra para atuar em campo de batalha. [...]

Germanos: onde viviam e quem eram

Germanos era o nome dado aos habitantes da Germânia, região da Europa parcialmente limitada pelos mares Báltico e do Norte, e pelos rios Reno e Danúbio.

Os germanos estavam divididos em vários grupos: alamanos, burgúndios, francos, godos, jutos, ostrogodos, saxões, suevos, vândalos, visigodos, entre outros. Eles possuíam culturas diferentes entre si, mas tinham em comum o fato de serem povos guerreiros e agricultores.

MOZART COUTO

Os germanos dedicavam a maior parte de seu tempo à guerra e à agricultura. Observe, na ilustração, a frâncica; esse objeto era, ao mesmo tempo, uma arma e um instrumento agrícola. Na guerra, servia como lança, na agricultura era usada para revolver a terra para o plantio.

Os germanos (493-526)

ALEXANDRE BUENO

Fonte: DUBY, Georges. **Grand atlas historique**. Paris: Larousse, 2003. p. 35.

Temos poucas descrições do modo de vida dos guerreiros germânicos antes de sua instalação nos territórios romanos e antes de sua conversão ao cristianismo. Mas o espírito que animava aquelas comunidades [...] não devia ser muito diferente da dos Vikings da Escandinávia que migraram rumo ao sul da Europa a partir dos séculos VIII-IX. Na saga dedicada a um desses guerreiros, o lendário Egil Skallagrîmssom, o que se depreende é o retrato de um homem endurecido pela guerra e pelo rigor da natureza inóspita em que vivia.

MACEDO, José Rivair. Conquistas bárbaras. *In*: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 86.

Guerra, razão de ser do germano

O germano devia se preparar para a guerra desde pequeno. E nisso era ajudado pelo pai. Ao tornar-se um guerreiro, recebia honra e reconhecimento da comunidade. O jovem passava então a integrar um ***comitatus***, isto é, grupo de guerreiros unidos a um chefe militar, a quem deviam servir e honrar. O chefe devia ser servido e honrado pois era o elemento-chave da comunidade guerreira germânica; ao chefe cabia o mérito da vitória. Além da fidelidade ao chefe, os germanos valorizavam também a coragem nos campos de batalha. Quando um guerreiro era vencido, matava-se no campo de batalha ou se escondia na floresta, esperando nova oportunidade de guerrear.

Com o aumento das guerras contra os romanos, os chefes dos *comitatus* foram ganhando riqueza e poder e, alguns deles, tornaram-se reis.

Comitatus: o mesmo que séquito militar, isto é, unidade militar formada por guerreiros fiéis a um chefe.

ALBUM/FOTOARENA

Essa joia do século VII, feita por artesãos germanos do grupo visigodo, foi encontrada na Espanha.

GRANGER/ALAMY/FOTOARENA

Elmo de armadura dos francos, século VI.

BRIDGEMAN/EASYPIX

Faca dos burgúndios, feita de ferro e folheada a ouro, século VI. Os achados arqueológicos confirmaram a importância da guerra na vida dos germanos, pois nos túmulos encontraram-se grandes quantidades de armas (lanças, espadas longas com duplo corte e machados).

TEXTO DE APOIO

Os germanos não tinham noção de Estado organizado, de propriedade privada e nem de vida urbana. Eram povos seminômades, cuja base social era o clã. Viviam da agricultura, da pecuária e a terra comunal, distribuída entre as famílias. O nível tecnológico que possuíam era rudimentar, e, esgotada a produtividade das terras, iam sempre em busca de novos locais para se instalar. Eram sociedades militares por excelência, vivendo da pilhagem e da guerra, como atestam os achados arqueológicos, e o artesanato existia em função das armas de combate.

As diversas tribos eram organizadas num *comitatus*, ou seja, um grupo de guerreiros liderados por um chefe mais velho, sábio e experiente, a quem todos deviam fidelidade absoluta.

Os primeiros contatos entre romanos e germanos se deram ainda no século I a.C, nas fronteiras do império, através de pequenas incursões isoladas: por falta de terras, obrigações rituais de jovens que tinham de buscar fortuna fora dos seus limites territoriais. Quando Roma finalizou seu processo de conquista no século I, a prioridade do império foi organizar e defender as fronteiras, ou *limes*, construindo pequenos fortes em intervalos regulares. Atrás das fortalezas, nos acampamentos dos soldados, alguns grupos começaram a levar produtos para serem trocados: âmbar, trigo, peles etc. Foi também neste momento, em que Roma partia para uma política defensiva, que os germanos começaram a penetrar nas legiões romanas: num primeiro momento recrutados nas fronteiras, em pequeno número e por um certo período de tempo; depois, através de tratados estabelecidos com os chefes, com um caráter permanente; e, por fim, a entrada nas tropas se generalizou, chegando alguns a ocupar altos postos no exército romano.

CALAINHO, Daniela Buono. **História medieval do Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2019. (Série História geral, p. 21-22).

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que os achados arqueológicos indicam que os germanos eram povos guerreiros, e as fontes escritas informam que eles valorizavam a disposição para a luta, a fidelidade e a coragem nos campos de batalha.
- Construir com os alunos o conceito de *comitatus*.
- Evidenciar que os jovens guerreiros formavam um bando comandado por um chefe, ao qual prestavam juramento de fidelidade; esse bando recebia o nome de *comitatus*.

O trabalho com a página visa contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

ENCAMINHAMENTO

- Informar que outro ponto comum entre esses povos é o fato de não terem leis escritas; as leis e tradições de cada grupo eram transmitidas oralmente, ao longo do tempo, dos mais velhos para os mais novos. Por isso, o direito germano é chamado de **direito consuetudinário**, ou seja, baseado nos costumes.
- Comentar que, entre os germanos, se alguém fosse acusado de um crime, podia provar sua inocência por meio de um duelo de espadas; se vencesse, era considerado inocente, pois a vitória era um sinal de que os deuses estavam com ele.
- Comentar com os estudantes que os mitos são importantes fontes para o conhecimento de um povo, porque fornecem informações variadas sobre ele.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1** e **3**.

TEXTO DE APOIO

O tesouro dos deuses

Os mitos nórdicos mencionam objetos preciosos com poderes sobrenaturais pertencentes aos deuses: anéis mágicos; lanças que levavam à vitória em batalhas; maçãs que perpetuavam a juventude de quem as consumia e um navio cujas velas sempre atraíam ventos favoráveis. Um dos grandes tesouros era o martelo manuseado pelo deus do céu, Thor, uma arma temível e um símbolo religioso poderoso usado para abençoar as noivas. [...]

Thor ("trovão") circulava pelo céu numa carruagem. Dele era o poderoso martelo, *Mjöllnir*, que lhe fora forjado por anões e que usava para esmagar os inimigos e abençoar a quem queria bem.

Muitas pessoas próximas a Thor queriam manusear essa arma tão poderosa. O gigante Thrym, enciumado, roubou o martelo de Thor e o enterrou, para que o deus não pudesse mais encontrá-lo. Disse que devolveria a arma apenas se tivesse a permissão de desposar a bela deusa Freyja.

Freyja recusou-se a sequer cogitar o assunto e, assim, Thor teve de pensar num estratagema para recuperar o martelo.

Com a ajuda do trapaceiro Loki, Thor se disfarçou de Freyja e foi – coberto de véus – à festa de casamento que Thrym organizara.

No início Thor quase se entregou tanto que comeu e bebeu; mas então trouxeram o martelo para abençoar a noiva, conforme a tradição. Nesse momento, Thor rapidamente agarrou o martelo, matou o gigante Thrym e todos os seus convidados, destruiu tudo ao seu redor e retornou a Asgard em glória.

WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil. O tesouro dos deuses. *In:* WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil **Guia ilustrado Zahar:** mitologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 122.

Direito e mitologia dos germanos

Os germanos não tinham lei escrita. As leis, bem como toda a cultura germânica, eram transmitidas oralmente. O direito germânico era, portanto, **consuetudinário**, ou seja, baseava-se nos costumes.

Os povos germânicos criaram uma mitologia tão fascinante quanto a dos gregos. Seus deuses também possuíam características humanas. Os principais deuses germanos eram Odin, Thor e Freya.

Odin era o rei e também o mais misterioso dos deuses. Ele contava com a ajuda de dois corvos, seus fiéis mensageiros: Hugin, o pensamento, e Munin, a memória. Os dois contavam-lhe tudo que acontecia no mundo. Odin era também o deus da guerra e ajudava seus seguidores. Os bretões o chamavam de Wedan, daí o nome da quarta-feira em inglês: *Wednesday*.

MARY EVANS/EASYPIX BRASIL

Thor era filho de Odin e, ao contrário de seu pai, era um deus generoso e ingênuo. Era o deus do trovão, das tempestades. Sua principal arma era um grande martelo de pedra. Pela sua boa índole, Thor era amado e querido por todos. *Thursday*, quinta-feira em inglês, é uma homenagem a ele e significa "o dia de Thor".

Freya era a belíssima deusa da fertilidade; acreditava-se que, graças a ela, as plantações cresciam e as mulheres engravidavam. A sexta-feira em inglês, *Friday*, é uma homenagem a essa deusa.

Em 1963, Stan Lee e Jack Kirby transformaram o deus germânico Thor em um super-herói de histórias em quadrinhos. Nas décadas seguintes, ele foi repaginado e esteve presente em seriados para TV e filmes. Ao lado, cena do filme **Thor: o mundo sombrio**, de 2013, estrelado por Chris Hemsworth.

Contatos e adaptações

Contatos

É importante que se diga: a penetração dos germanos no Império Romano foi **lenta** e **gradual**. Desde os primeiros tempos do Império Romano, os contatos entre germanos e romanos foram frequentes e muitas vezes pacíficos. Entre os séculos I e IV, os germanos adentraram no Império Romano de diversas formas:

- na função de soldados, chegando a ocupar os mais elevados postos do exército romano. A partir do século III, os romanos aceitaram em suas fileiras regimentos inteiros formados por germanos (alanos, ostrogodos, entre outros). Em troca do serviço militar, eles recebiam terras. Esses germanos eram chamados pelos romanos de federados. Alguns soldados germanos chegaram a generais do exército;
- na condição de agricultores, trabalhando nas grandes propriedades romanas como colonos;
- por meio do comércio: os germanos forneciam trigo, madeira e peles para os romanos e compravam deles ferramentas e armas;
- por meio de casamentos entre pessoas desses povos.

ALBUM/FOTOARENA

General romano acompanhado por um guerreiro germânico em uma representação do século XIX.

Adaptações

Durante os séculos de contato, ocorreram inúmeras trocas culturais entre germanos e romanos. Essas trocas eram facilitadas pelos casamentos entre eles e pela participação dos germanos no exército romano.

Os germanos assimilaram costumes, valores e técnicas de construção civil dos romanos. E muitos deles se converteram ao cristianismo antes e depois de esta ser a religião oficial do Império.

Os germanos, por sua vez, influenciaram a cultura material e a língua oficial do Império, o latim. Introduziram no latim termos e expressões de suas línguas maternas e técnicas apuradas de trabalho em metal. Suas joias, elmos, espadas, capacetes, coroas e braceletes eram muito admirados no mundo romano.

Depois do longo tempo de contato entre esses povos, nem os romanos nem os germanos eram mais os mesmos.

BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

Par de broches em formato de águia. A águia aqui representada é um símbolo do Império Romano. Já a arte usada para fazer o broche é germânica. Esse é um exemplo das adaptações e trocas ocorridas entre romanos e germanos.

ENCAMINHAMENTO

- Frisar que o contato entre germanos e romanos foi marcado por migrações e invasões. Alternaram-se períodos de paz e períodos de guerra. A essa dimensão de relacionamento entre esses povos estamos chamando de contatos.

O trabalho com a página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14** e da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

A invenção da Germânia

"De tudo o que produziu o gênio político e militar de Roma, a Germânia é talvez a maior criação e também a mais durável. Um dia, é verdade, a criatura suplantou seu criador; esta circunstância não pode nos fazer esquecer que o mundo germânico deve sua existência à iniciativa de Roma, aos pacientes esforços pelos quais, durante séculos, imperadores, generais, soldados, proprietários de terras, mercadores de escravos, ou simplesmente mercadores, modelaram aquilo que aos seus olhos era o caos da realidade bárbara, para produzir um mundo estruturado por formas de atividade política, social, econômica de forma que pudessem compreendê-lo e talvez dele tornar-se os mestres. Mais frequentemente, os próprios bárbaros desejaram ardentemente participar desse processo que faria deles um verdadeiro povo ou, dito de outra forma, criar estruturas que fossem inteligíveis no interior da civilização greco-romana, este mundo que os fascinava. O sucesso da empreitada foi tão amplo que, desde o final da Antiguidade, quando os godos, os burgúndios, os francos e os outros povos germânicos tornaram-se os mestres do Império Romano do Ocidente, não conseguiram pensar a si próprios e ao seu passado sem recorrer às categorias da etnografia, da política e dos costumes romanos, assim como eram incapazes de prosperar de outra forma que não pelas tradições romanas da agricultura e do comércio, ou de exercer o poder fora dos usos políticos e jurídicos de Roma. De seu lado, para contar a história dos povos bárbaros, os etnógrafos romanos Tácito e Plínio, por exemplo – utilizam as categorias greco-romanas de tribo, povo e nação. Quando descrevem os seus costumes religiosos ou sociais, eles têm Roma por referência: eles os veem como assimiláveis ou opostos às virtudes e aos vícios da sociedade romana. Quando, no século VI, Cassiodoro ou Gregório de Tours contam a história dos povos bárbaros destarte vitoriosos, são ainda as categorias greco-romanas que eles utilizam para tornar inteligíveis o passado e o presente dos povos que descrevem." [...]

SILVA, Marcelo Cândido da. **História medieval**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 34.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que os hunos eram um povo de cavaleiros nômades vindo da Ásia e dedicavam-se à caça e à rapinagem.
- Mencionar que, durante um dos ataques germânicos a Roma, Alarico, chefe dos visigodos, sitiou Roma, exigindo quatro mil libras de ouro, armas para seu exército e sua nomeação como cônsul. Diante da recusa, ele saqueou a cidade durante três dias de agosto do ano 410 e depois partiu.
- Explicar que, aos poucos, os germanos começaram a vencer os romanos em várias frentes: a Gália foi invadida pelos visigodos, burgúndios, francos, alamanos e hunos; a África, pelos vândalos; a Península Itálica, pelos lombardos; a Britânia, pelos anglos, jutos e frísios.
- Informar que, em 476, Roma, a capital do maior Império da Antiguidade, caiu nas mãos dos hérulos, povo chefiado por Odoacro. Assim, chegava ao fim o Império Romano do Ocidente.
- Acentuar, porém, que o Império Romano do Oriente sobreviveu ainda cerca de mil anos, com o nome de Império Bizantino.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

Migrações e invasões no Império

No final do século IV, porém, um fator novo veio acelerar o processo histórico de entrada germânica no Império Romano: os hunos, povo nômade vindo da Ásia central, atacaram os germanos. Ao serem pressionados pelos hunos e interessados nas terras e tesouros dos romanos, os germanos intensificaram seus ataques a Roma. Em 378, por exemplo, o imperador romano Valente foi derrotado pelos visigodos. Os visigodos, um dos povos germanos, passaram a viver de modo independente dentro do Império Romano.

Em cerca de 405, vários outros grupos germanos, liderados por vândalos, suevos e alanos, cruzaram o rio Reno. Em 410, os germanos saquearam Roma e partiram levando ouro, pedras preciosas, tapetes etc. (os portões da cidade foram abertos pelos próprios escravizados dos romanos). Por volta de 439, os vândalos invadiram Cartago, província romana situada no norte da África, prejudicando, com isso, a cidade de Roma, que vivia do trigo importado da região. Em 445, os germanos atacaram e saquearam Roma novamente por uma semana.

Finalmente, em 476, os germanos conquistaram Roma e puseram fim ao Império Romano do Ocidente. O Império Romano do Oriente, no entanto, resistiu à invasão germânica e conseguiu sobreviver por mais de mil anos com o nome de **Império Bizantino**.

Germanos no Império: migrações e invasões (séculos I a V)

Fonte: DUBY, Georges. **Grand atlas historique**. Paris: Larousse, 2003. p. 37.

TEXTO DE APOIO

A leitura e a interpretação deste texto podem contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 4**.

Um historiador e oficial do exército romano, Amiano Marcelino, conheceu os hunos quando eram comandados pelo temível Átila, chamado de "o flagelo de Deus". Levar em conta que esse depoimento expressa a visão de um romano sobre os hunos. A obra de Amiano Marcelino já rendeu bons trabalhos de mestrado e doutorado. O trecho a seguir é dele.

Os hunos

"Não têm casas; não se encontra entre eles nem mesmo uma cabana coberta de caniço; [...] têm apenas uma única roupa e não tiram a túnica senão quando cai em farrapos. Cobrem a cabeça com pequenos bonés caídos, e as pernas com peles de bode. São colados a seus cavalos [...]; é a cavalo que bebem, comem e, abaixando-se sobre o pescoço estreito do animal, dormem. Nenhum cultiva a terra nem toca mesmo num arado. Sem moradia fixa, sem casas, erram por todos os lados e parecem sempre fugir [...]."

ISAAC, Jules; ALBA, André. **História universal**: Roma. São Paulo: Mestre Jou, 1964. p. 216-217.

Os bizantinos

O Império Bizantino era extenso e abrigava povos de diversas culturas e línguas, mas tinha o grego como língua oficial. Constantinopla, sua capital, tinha uma posição geográfica privilegiada: ficava na entrada do Mar Negro, entre a Europa e a Ásia, e era passagem obrigatória de importantes rotas comerciais que ligavam o Oriente ao Ocidente.

A fama de Constantinopla devia-se principalmente ao seu intenso comércio. Conhecida como "Porta do Oriente", a cidade era o ponto de encontro de pessoas e mercadorias de várias partes do mundo: da China vinha a seda; da Índia e do **Ceilão**, as famosas especiarias (cravo, pimenta-do-reino etc.); esses produtos mais as joias e as imagens religiosas fabricadas pelos bizantinos eram exportados para o Ocidente com grande lucro.

Ceilão: atual Sri Lanka, "Ilha do leão", foi território português por 153 anos. Está situado no oceano Índico, ao sul da Índia.

Como quase tudo no Império Bizantino, a política também tinha a ver com a religião. O imperador era considerado o representante de Deus na Terra. Era a maior autoridade nos assuntos terrenos (como guerra e administração) e nos religiosos. Para os bizantinos, a autoridade do imperador provinha de Deus, ou seja, o Império Bizantino era uma teocracia – do grego *theos* (Deus) e *kratos* (poder).

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Igreja de Santa Sofia. Escola Alemã, século XVI.

Era o imperador bizantino quem escolhia o **patriarca**, o cargo mais alto na Igreja Bizantina. Depois do imperador, o patriarca era o homem mais poderoso do império.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que o Império Bizantino abrangia a Grécia, o Egito e as províncias da Síria-Palestina, da Mesopotâmia e da Ásia Menor.
- Explicar que o nome "bizantino" deriva de Bizâncio, antiga colônia grega que, por sua localização, foi elevada a capital pelo imperador Constantino em 330 e rebatizada de Constantinopla.
- Informar que o Império Bizantino abrigava também muitos povos e culturas, que estabeleceram diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão.
- Construir o conceito de teocracia.
- Informar que o imperador tinha o título de basileus, que significa "aquele que possui autoridade suprema".
- Reforçar que o imperador era visto por seu povo como uma figura sagrada, separada dos demais homens.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14**.

TEXTO DE APOIO

[...] Pensa-se que terá sido em meados do século VII a.C. que um grupo de famílias gregas originário de Mégara (uma cidade situada na parte norte do istmo de Corinto, a pouco mais de 40 km a oeste de Atenas), chefiado por um líder chamado Bizas ou Bizante, se estabeleceu na margem poente do estreito do Bósforo, dando origem a uma nova cidade, que em memória do seu chefe adotou o nome de Bizâncio. Quase mil anos depois (em 330 d.C.), o imperador Constantino I estabeleceria ali uma nova centralidade para o espaço político romano, inaugurando com pompa e circunstância a cidade de Constantinopla, que hoje todos conhecemos pelo nome de Istambul [...].

A posição geográfica da rebatizada Constantinopla, ligando o Ocidente e o Oriente, as suas defesas naturais (Bósforo, mar de Mármara, Corno de Ouro) e a sua privilegiada articulação com as grandes rotas comerciais terrestres e marítimas (Europa-Ásia e mar Negro-mar Egeu) justificam plenamente a escolha do primeiro imperador cristão. Constantino tratou também de acautelar a segurança da nova cidade, ao edificar uma primeira muralha que cobria uma área de cerca de 750 hectares. Devido a um crescimento populacional espetacular, [...] Teodósio II (408-450) seria obrigado a ampliar a área fortificada, tanto na parte terrestre como na zona ribeirinha; quando Átila ameaçou Constantinopla, já a muralha (com doze a quinze metros de altura) se estendia por [...] 394 torres capazes de impor respeito aos mais audazes dos conquistadores. [...]

MONTEIRO, João Gouveia. História concisa do Império Bizantino: das origens à queda de Constantinopla. *In*: MONTEIRO, João Gouveia (dir.) *et al*. **O sangue de bizâncio**: ascensão e queda do Império Romano do Oriente. Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 17-18.

ENCAMINHAMENTO

- Informar que, durante seu governo, Justiniano preocupou-se também com as bases legais da vida em sociedade. Para isso, encarregou juristas de reunir e atualizar as principais leis romanas. Esse trabalho resultou no ***Corpus Juris Civilis***, obra extensa formada de quatro partes:
  1ª) Código de Justiniano – reunião das leis romanas desde o século II.
  2ª) Novelas – leis lançadas pelo próprio Justiniano.
  3ª) Digesto – pareceres dos juristas romanos.
  4ª) Institutos – manual de direito para estudantes.
- Destacar que o ***Corpus Juris Civilis*** possibilitou ao Ocidente o conhecimento do direito romano e serviu de base para muitos códigos civis atuais, inclusive o brasileiro.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

A tentativa de Justiniano de restabelecer um Império romano pan-mediterrânico esticou os recursos de Constantinopla numa época de crise econômica. A Itália estava gravemente prejudicada pela guerra e a doença. Tentativas otimistas de melhorar os portos e aperfeiçoar as defesas de cidades portuárias continuaram, a despeito do colapso demográfico que se seguiu à peste. Na esperança de reforçar a ligação entre Constantinopla e Itália, a cidade de Dirráquio [Dyrrhachion] (antiga Epidamnos) foi cercada por uma série impressionante de muralhas e torres, partes das quais sobrevivem até hoje. Uma história similarmente mista pode ser contada de Cartago. As obras do porto não garantiam a vitalidade econômica da cidade. O número de ânforas orientais diminuiu significativamente após a recuperação bizantina de Cartago. [...]

O governo de Justiniano

O governo do imperador Justiniano (527 a 565) e de sua esposa Teodora marcou a história do Império Bizantino.

CHRONICLE/ALAMY/FOTOARENA

Mosaico bizantino representando Justiniano e sua corte, século VI. Os imperadores bizantinos eram chamados de basileus (rei, em grego).

Dialogando

a) Que posição o imperador Justiniano ocupa na imagem?
b) Quem são os personagens à direita?
c) E os personagens à esquerda, quem são?

O governo de Justiniano empenhou-se em restabelecer a unidade do Império Romano reconquistando as terras perdidas para os germanos. Conquistaram parte do norte da África aos vândalos; a Península Itálica, aos ostrogodos; e o sul da Espanha, aos visigodos, passando, com isso, a controlar boa parte do Mar Mediterrâneo. Observe o mapa.

Império Bizantino (século VI)

ALEXANDRE BUENO

a) Ele se encontra ao centro; note que é o único que tem uma coroa na cabeça.
b) Os religiosos.
c) À esquerda e próximo ao imperador, estão seus auxiliares diretos e os militares, como se pode notar pelas lanças e escudos que carregam.

Fonte: DUBY, Georges. **Grand atlas historique**. Paris: Larousse, 2003. p. 34.

Essas conquistas, no entanto, custaram caro aos bizantinos. Para cobrir os gastos com a guerra e a manutenção dos novos territórios, o imperador passou a aumentar cada vez mais os impostos, o que provocou forte descontentamento e revolta.

O século VI foi também uma época de destinos muito variados no Mediterrâneo oriental; Éfeso viveu um declínio dramático, assim como Atenas e Delfos, embora Alexandria tenha permanecido uma cidade ativa de cerca de 100 mil habitantes até a metade do século. Em algumas áreas, porém, uma nova vitalidade surgia: a cidade de Gortyna, em Creta, foi enfeitada com belos novos edifícios do século VII após sofrer um terremoto e tornou-se o centro de uma indústria ceramista de sucesso. Uma vantagem desfrutada por Creta, e também Chipre, foi que as invasões eslavas não chegaram a essas ilhas. Achados de moedas de ouro do começo do século VII dão testemunho de sua contínua prosperidade. [...] A "Lei do Mar Rodiense" emergiu como código padrão da lei marítima em Bizâncio e além. Assim como os bárbaros do norte, Bizâncio enfrentou a ameaça sofisticada dos antigos rivais do mundo grego, os imperadores persas. Suas invasões tiveram um efeito devastador nas cidades da costa mediterrânica. [...]

ABULAFIA, David. **O grande mar:** uma história humana do Mediterrâneo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 259-260.

A religiosidade bizantina

Os bizantinos eram cristãos e viviam intensamente o cristianismo. As festas oficiais, como a coroação de um imperador, tinham sempre um caráter religioso. Os aniversários das pessoas eram comemorados duas vezes ao ano: uma no dia do seu nascimento e outra no dia do santo cujo nome a pessoa adotou. Quem faltasse à missa por três domingos seguidos era expulso da Igreja.

TOLGA ILDUN/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Em uma das várias revoltas populares contra o Império Bizantino, a igreja de Santa Sofia foi completamente destruída. Utilizando material vindo de várias partes do mundo, o governo de Justiniano a reconstruiu, tornando-a maior e mais bela. A cúpula da igreja de Santa Sofia tem 32 metros de diâmetro e 60 metros de altura e parece estar suspensa no ar. A Igreja de Santa Sofia é um documento do poder e da riqueza dos bizantinos daquele tempo. Istambul (Turquia), fotografia de 2022.

No Império Bizantino, os ícones (imagens pintadas e esculpidas de Cristo, da Virgem e dos santos) eram muito populares e serviam como estímulo à devoção. Os principais fabricantes de ícones eram os monges, que enriqueciam com essa atividade.

BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

Ícone bizantino com representação da Virgem Maria e do menino Jesus, século XIV. ▶

+ATIVIDADES

Pesquise informações sobre a arte bizantina.

Escolha uma obra desse período. Faça anotações sobre as principais características dela. Grave um *podcast* com as informações colhidas sobre a obra e suas impressões sobre ela.

Material para pesquisa: CARTWRIGHT, Mark. Arte Bizantina. **World History Encyclopedia**. [*S. l.*], 22 jun. 2018. Disponível em: https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-12725/arte-bizantina/. Acesso em: 18 ago. 2022.

Produção pessoal.

Professor, o trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 3** e **5** e da **competência específica 7**.

TEXTO DE APOIO

Indiscutivelmente, o homem, e, portanto, a História, é uma globalidade, com suas atividades, anseios, necessidades, sentimentos, existindo uns em função dos outros. Contudo, cada sociedade parece, dentro de sua totalidade histórica, enfatizar um de seus elementos constitutivos, que funciona então como articulador do conjunto.

No caso do Império Bizantino, tal fator sem dúvida era a religião, que fornecia a fundamentação do poder imperial, a motivação básica e a justificativa da política exterior, os temas e o significado da produção cultural. Era ela que absorvia parte considerável dos recursos econômicos, que determinava o cotidiano dos indivíduos do nascimento à morte. Mais do que isso, o Império era – daí sua importância e razão de ser – uma antecipação do Reino dos Céus, uma cópia imperfeita, mas que preparava os homens para Aquele.

Essa importância central da religião fica demonstrada por três fatores: a extensão e influência das estruturas eclesiásticas, a intensa e exaltada espiritualidade popular, as inúmeras controvérsias teológicas com pesados desdobramentos políticos e sociais. [...] o papel desempenhado pela hierarquia clerical na vida do império dependia muito da figura de seu chefe, o patriarca de Constantinopla. Contudo, desde suas origens ele esteve intimamente ligado ao poder imperial. Já em 381, no Segundo Concílio Ecumênico, por pressão do imperador estabeleceu-se que "por ser a Nova Roma, o bispo de Constantinopla receberá as honras logo a seguir ao bispo de Roma". Isto é, por sua posição política a diocese da nova capital ganhava primazia sobre as de Alexandria, Antioquia e Jerusalém, apesar destas terem sido fundadas por apóstolos. Assim, ao contrário do que acontecia no Ocidente, onde a ausência de uma força política permitia ao Papado desenvolver-se como um poder independente, em Bizâncio, o Patriarcado desde seu início esteve atrelado ao imperador. [...]

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. **O Império Bizantino**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 12-13.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, diante da proibição do culto às imagens religiosas (ícones) e da destruição dessas imagens por todo o Império, a população bizantina se dividiu entre os que eram favoráveis e os que eram contrários aos ícones (os iconoclastas).
- Frisar que, sob a liderança dos monges, explodiram por todo o Império revoltas populares contra a destruição de imagens religiosas. Como o imperador reagia ordenando a repressão a essas revoltas, essa disputa – conhecida como questão iconoclasta – desembocou em uma guerra civil que se prolongou até 843. Naquele ano, após várias idas e vindas, a imperatriz Irene restabeleceu o direito de culto às imagens.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

O Iconoclasmo Bizantino

[...] Em 726, Leão III ordenou que fosse retirada da porta de Bronze do Palácio imperial, a Chalké, uma imagem de Cristo [...], dando início a sua política contrária aos ícones.

Apesar da hostilidade do imperador em relação aos ícones, é preciso destacar que os ideais iconoclastas não eram contrários a todos os tipos de imagens, apenas às de Cristo, da Virgem e dos santos. Isso pode ser observado no fato de que muitas dessas imagens foram substituídas por motivos florais e/ou animais. Dessa maneira, apenas uma categoria de imagem que poderia ser cultuada foi mantida, a que dizia respeito ao imperador [...]

Suas imagens não apenas subsistiram, mas os imperadores exigiram para elas o culto tradicional. Aumentando seu estatuto de soberano às custas de reduzir aquele de Cristo, substituem nas moedas a cruz tradicional pelo seu retrato, que passa a ocupar o anverso e o reverso. A proibição bíblica, tomada ao pé da letra, não teria permitido essas imagens. Acontece que os iconoclastas usavam argumentos mais circunstanciados e seletivos. [...]

Além disso, podemos observar, a partir da preservação dos retratos imperiais frente aos ícones, uma forma dos imperadores se imporem até mesmo acima de Deus como soberanos, uma vez que suas imagens representavam a expressão da presença do poder [...] e eram utilizadas como veículos de propaganda [...].

A política iconoclasta teria sido assim uma forma de legitimação do poder imperial frente às investidas árabes, como forma de fortificar o mesmo e garantir a sobrevivência do Império face ao crescimento de uma nova potência. Além disso, conseguiu por um tempo conter as incursões árabes sobre Bizâncio, mostrando a supremacia do Império na região mesmo após tantas adversidades. [...]

FERNANDES, Caroline Coelho. O Iconoclasmo Bizantino: modos de integração e desintegração no Mediterrâneo. **Mare Nostrum**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 73-94, 2018. p. 84-87.

Os iconoclastas

Em 726, movido por razões religiosas e políticas, o imperador bizantino Leão XIII proibiu o culto às imagens religiosas e ordenou a destruição de ícones em todo o Império. Quando as imagens começaram a ser destruídas, populares reagiram de forma violenta aos **iconoclastas**; e em vários pontos do Império explodiram revoltas; muitas delas lideradas por monges e por pessoas interessadas em derrubar o governo imperial. O imperador mandou reprimir duramente as revoltas; decorreu daí uma guerra civil que se prolongou até 843, quando a imperatriz Irene restabeleceu o direito de culto às imagens.

Iconoclasta: pessoa contrária à veneração de ícones; pessoa que destrói imagens.

Cristandade: comunidade cristã; conjunto de povos e países tidos como cristãos.

Eslavo: povo que habitava a Europa central e oriental há cerca de 5 mil anos. Entre seus descendentes atuais estão russos, sérvios, poloneses e outros povos.

O Cisma do Oriente

Com o tempo o cristianismo dos bizantinos foi trilhando um caminho próprio: a língua da missa era o grego, os rituais apelavam aos sentimentos, e negava-se a existência do purgatório. Conforme o cristianismo bizantino se diferenciava do romano, as divergências entre o patriarca e o papa iam aumentando, já que ambos se consideravam dirigentes supremos da **cristandade**. As relações entre o patriarca e o papa pioraram a tal ponto que, em 1054, ocorreu o rompimento: a Igreja cristã dividiu-se em duas – a Igreja Católica Apostólica Romana, liderada pelo papa, e a Igreja Cristã Ortodoxa Grega, dirigida pelo patriarca. Essa divisão ficou conhecida como **Cisma do Oriente** e perdura até hoje.

Esse cristianismo, chamado de **ortodoxo**, expandiu-se com as fronteiras do império. Conforme ampliavam suas conquistas, os bizantinos foram evangelizando e convertendo povos **eslavos** ao cristianismo.

BRIDGEMAN/FOTOARENA

Os irmãos São Cirilo (à esquerda) e São Metódio (à direita) dedicaram-se a evangelizar os povos eslavos. A escrita usada hoje na Rússia derivou do alfabeto criado por eles. Painel de 1862.

Os muçulmanos

Enquanto o Império Bizantino conquistava terras no Ocidente, na Arábia surgia um líder que fundaria uma nova religião monoteísta: o **islamismo**.

Pregando a crença em um único Deus, Maomé reuniu à sua volta um grupo de seguidores, os **muçulmanos**. Isso desagradou comerciantes locais que lucravam com os peregrinos que iam à cidade de Meca adorar os deuses nos quais acreditavam. Então, os comerciantes passaram a perseguir Maomé, que por isso se mudou de Meca para Yatreb, chamada depois de **Medina**, "cidade do profeta". Esse episódio, a **Hégira**, ocorreu em 622 e foi escolhido pelos muçulmanos como ano I do seu calendário.

Islamismo: religião monoteísta fundada por Maomé.

Muçulmano: do árabe *muslim*, "submetido a Deus".

Hégira: segundo um historiador, "[...] a palavra não tem apenas o sentido negativo de fuga de Meca, mas o positivo da busca de proteção, estabelecendo-se um lugar que não o seu próprio [...]" (HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 34).

GRANGER/FOTOARENA

Pintura turca do século XIV representando Maomé. Repare que não se vê o rosto de Maomé, pois os muçulmanos fazem restrições à reprodução de seu rosto.

Depois, Maomé e seus seguidores conquistaram Meca pela força das armas (630), fato que marca o nascimento do Islã, palavra derivada do árabe que significa "submissão total a Deus".

Meca tornou-se, desde então, capital da religião muçulmana. Ao falecer, em 632, Maomé já tinha conseguido unir em torno do islamismo as populações árabes das cidades e do deserto e, ao mesmo tempo, havia criado um **Estado árabe**.

ENCAMINHAMENTO

- Informar que Maomé nasceu em Meca, na Arábia Ocidental, por volta de 570. Os membros da tribo coraixita eram mercadores e mantinham negócios com diferentes áreas da Arábia e também frequentavam a Caaba, o santuário da cidade.
- Comentar que há poucas informações sobre os primeiros anos da vida de Maomé; sabe-se, porém, que, aos 15 anos, ele passou a trabalhar como condutor de caravanas, viajando para lugares distantes, como a Síria e a Palestina, e travou contato com duas das mais importantes religiões monoteístas: o judaísmo e o cristianismo. Aos 25 anos, casou-se com Cadija, uma viúva comerciante, e assumiu o comando dos seus negócios. Com o tempo, passou a alternar os negócios com os retiros espirituais. Conta a tradição que, aos 40 anos, ele avistou um anjo que o convocou a tornar-se mensageiro de Deus. Então, começou a anunciar profecias, tais como: "O mundo está chegando ao fim"; "Deus, todo-poderoso, irá julgar os seres humanos"; "Aqueles que, durante a vida, se submeterem à vontade de Deus podem confiar na sua misericórdia na hora do julgamento".
- Mencionar que, em Medina, Maomé continuou pregando a existência de um só Deus e conquistando adeptos, tanto entre a população da cidade quanto entre os beduínos do deserto. Até que, em 630, dizendo que Alá lutava ao lado deles, Maomé e seus seguidores marcharam para Meca, destruíram as estátuas dos deuses locais e reservaram a Caaba à adoração de um único Deus.
- Salientar que os muçulmanos conquistaram uma parte considerável da Arábia, que passou a ser governada por Maomé.
- Destacar que Maomé não deixou nada escrito. Após sua morte, Abu Bakr, seu sucessor, ordenou a junção de tudo o que havia sido escrito sobre os ensinamentos de Maomé em um único livro, o **Corão**, também conhecido como **Alcorão** (do árabe *Al-Kuran*, que quer dizer "O livro"). Escrito numa linguagem, muitas vezes, literária, o **Corão** fala do caminho que conduz a Deus, origem de todo o poder e bondade. Os muçulmanos creem que o **Corão** é a vontade de Deus revelada a Maomé por um anjo.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

ENCAMINHAMENTO

- Esclarecer que o pertencimento a uma comunidade de fiéis implicava o dever dos muçulmanos de cuidarem uns dos outros, além de protegerem e ampliarem a comunidade.

Imagens em movimento

Vídeo da TV Cultura sobre o islamismo.

- ISLAMISMO | Retratos de Fé. 2019. Vídeo (25min35s). Publicado pelo canal TV Cultura. Disponível em: https://youtu.be/z5MwPO8Kzo4. Acesso em: 18 ago. 2022.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta página também mobiliza os temas da macroárea **multiculturalismo**.

TEXTO DE APOIO

Os ataques de Maomé à moral da riqueza e do poder e aos falsos deuses de Meca fizeram com que ele fosse perseguido. Em 622, a perseguição levou à migração (*hejira*) de Maomé e seu grupo de seguidores, já de tamanho razoável, para a cidade de Medina, 483 km ao norte de Meca. Lá, a primeira comunidade muçulmana foi formalmente estabelecida. Para comemorar esse evento, o calendário muçulmano, calculado em meses lunares, começa em 622. Após alguns anos de luta, Maomé e seus apoiadores retornaram para Meca, em 630. A cidade rapidamente se tornou muçulmana e, nos dois anos seguintes, a comunidade árabe se expandiu para incluir toda a Península Arábica e parte do sul da Síria também.

O Alcorão é o livro sagrado mulçumano. Uma coleção feita em 651 com as revelações de Maomé anotadas pelos seguidores à medida que ele as pronunciava, esse livro contém todos os princípios e preceitos necessários para se viver de acordo com os planos de Deus. Considerado como a eterna palavra de Deus, o Alcorão foi revelado e copiado em árabe. Além do Alcorão e sua linguagem, as leis islâmicas e os rituais diários mantiveram a comunidade islâmica unida na fé, tendo se expandido rapidamente para incluir diversas culturas. O Sharia, ou Lei Islâmica, tomou sua forma final no século IX.

Depois da morte de Maomé, em 632, a expansão do islamismo continuou. O Estado Islâmico expandiu-se para fora da Arábia na metade do século VII. Tendo rapidamente dominado a Palestina, a Síria e o Iraque, em 640, os exercícios moveram-se continuamente para o Egito e pelo norte da África até a Espanha, ao leste pelo Irã e ao sul para dentro da Índia.

GOUCHER, Candice; WALTON, Linda. **História mundial**: jornadas do passado ao presente. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 114-115.

O islamismo

A religião criada por Maomé é chamada islamismo, e seu princípio fundamental é a crença num único Deus (monoteísmo). No islamismo, todo muçulmano deve:

- crer em um só Deus (Alá) e seguir os ensinamentos de Maomé, seu mensageiro;
- orar cinco vezes ao dia com o rosto voltado para Meca;
- dar aos necessitados uma ajuda proporcional aos bens que possui;
- jejuar durante os 30 dias do Ramadã (mês do jejum). O fiel não deve ingerir nem alimento nem água, do nascer ao pôr do sol;
- peregrinar a Meca ao menos uma vez na vida, caso tenha recursos financeiros para isso.

SONY HERDIANA/SHUTTERSTOCK.COM

Na imagem, vemos milhares de fiéis orando ao redor da Caaba, em Meca (Arábia Saudita), 2018. A cidade hoje é o principal centro religioso do mundo muçulmano e um dos mais antigos centros comerciais da Arábia Saudita.

Dialogando

Por que será que Meca recebe tantas pessoas todos os anos?

Pela enorme quantidade de fiéis que o islamismo possui e pelo fato de que uma das obrigações do seguidor dessa religião é ir a Meca ao menos uma vez na vida, caso tenha recursos financeiros para isso.

A expansão islâmica

Após a morte de Maomé, os primeiros califas (sucessores do profeta) se empenharam em expandir o islamismo para além da Arábia. Entre os fatores da expansão muçulmana, estavam:

- o interesse no controle das vias de comércio por terra e por mar (através do Mediterrâneo);
- a ***jihad***, guerra santa para converter os infiéis, nome dado às pessoas de outras religiões;
- a crença de que aquele que morresse lutando pela expansão do islamismo ganharia o paraíso.

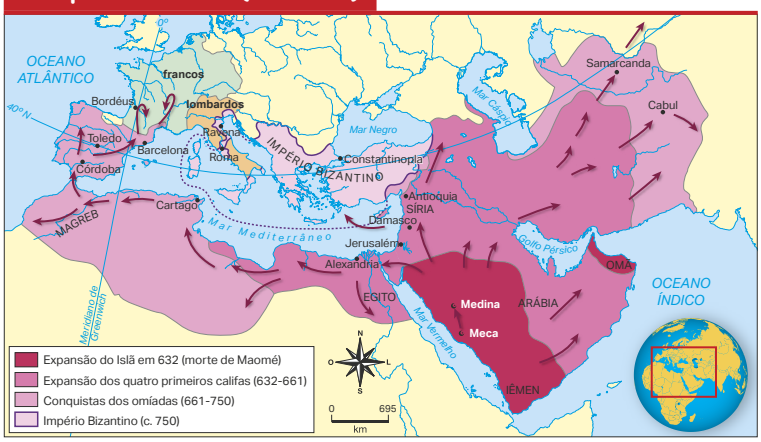
Jihad: traduzida geralmente como "guerra santa", a palavra *jihad* quer dizer "esforço em favor de Alá".

Sob a liderança dos **omíadas**, os muçulmanos conquistaram grandes porções de terras a leste e a oeste. Depois, partindo do continente africano, tomaram a Península Ibérica. Nessa península, foram finalmente detidos pelos guerreiros francos na **Batalha de Poitiers**, em 732.

Omíada: importante família da cidade de Meca, cujo governo se estendeu de 661 a 750.

A conquista de terras e pontos-chave do comércio pelos árabes se deu numa velocidade espantosa; em 100 anos – a contar da morte de Maomé – formaram um imenso império, que ia desde as fronteiras da China, a leste, até o extremo oeste da Europa. Observe o mapa.

A expansão islâmica (622 a 750)



Fonte: KINDER; Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. **Atlas histórico mundial**: de los orígenes a nuestros días. Madrid: Akal, 2007. p. 124.

Mediterrâneo: espaço de interação entre povos e culturas

Com a expansão do Império islâmico e a conquista do norte da África, da Espanha e da Sicília, a metade sul do Mediterrâneo tornou-se um "lago muçulmano".

Várias cidades sob domínio islâmico, como Alexandria e Túnis, no norte da África, renasceram para o comércio e para a comunicação através do **Grande Mar**. Os moradores dessas cidades dependiam de alimentos e matérias-primas (fibras têxteis e metais) vindos de longe. E, ao mesmo tempo, seus artesãos produziam bens para exportação. Os tunisianos, por exemplo, dependiam de grãos da Sicília e exportavam linho e artigos de algodão para aquela ilha.

Grande Mar: nome dado ao Mediterrâneo pelos especialistas no estudo desse grande mar.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, durante o governo do segundo califa, iniciou-se a expansão para além da Arábia. Ele e seus sucessores levaram às últimas consequências a *jihad*, com vistas à conquista de pessoas para o islamismo. Com a morte de Ali – o quarto califa –, o poder passou às mãos dos omíadas.
- Mencionar que a *jihad*, guerra contra os que ameaçavam a comunidade – fossem eles de fora ou de dentro – era uma obrigação importantíssima. O dever da *jihad* não era uma obrigação do indivíduo, mas de toda a comunidade, de fornecer um número considerável de combatentes para a vitória da causa.
- Esclarecer que, continuando a expansão muçulmana, os omíadas foram em direção à Ásia central e ao norte da África. Depois disso, os abássidas, partidários da seita xiita, apossaram-se do califado. Durante seu longo reinado (751-1258), consolidaram o islamismo e mudaram a capital do Império para Bagdá, no atual Iraque. O Império vivia seu apogeu.
- Informar que outro fator importante para a expansão islâmica foi a relativa tolerância religiosa dos árabes em relação aos povos vencidos, que podiam manter sua própria religião, desde que reconhecessem o poder do islã e pagassem tributos.
- Comentar que o Império Islâmico foi favorecido pelo enfraquecimento do Império Bizantino e do Império Persa em função das guerras que travaram entre si, bem como pela opressão exercida por bizantinos e persas sobre os povos sob seu domínio. Muitos desses povos chegaram a ver os muçulmanos como libertadores.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI15** e da **competência específica 5**.

ENCAMINHAMENTO

- Refletir sobre o texto a seguir, do historiador Rafael Scopacasa.

[...] O Mediterrâneo apresenta-se como um contexto adequado para o estudo de conexões globais no passado distante. [...] cada vez mais exploram-se a conectividade entre essas diferentes culturas e a intensa mobilidade de pessoas, bens e ideias atravessando fronteiras. O novo paradigma da "mediterraneanização" (tal como Ian Morris o denominou) é, ele próprio, um resultado da globalização moderna e seu impacto sobre a historiografia. [...]

SCOPACASA, Rafael. Hegemonia romana e transformações culturais no Mediterrâneo (séculos IV-II a.C.): novas perspectivas da história global. **Revista História**, São Paulo, n. 177, p. 1-35, 2018. p. 5.

O trabalho com esta página quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI15** e da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

Cruzando as fronteiras

A ampliação do domínio muçulmano para incluir Marrocos, Espanha e finalmente Sicília significava que a metade sul do Mediterrâneo tornou-se um lago administrado pelos muçulmanos, oferecendo esplêndidas novas oportunidades para o comércio. Os mercadores judeus surgem com maior proeminência nos registros. [...] Há motivos para acreditar que os mercadores não muçulmanos tinham uma nítida vantagem. Os muçulmanos eram restringidos por determinações legais que os proibiam de viver ou até negociar em terras infiéis. Ao longo dos séculos isso significou que os soberanos de cidades muçulmanas no Mediterrâneo abriam suas portas para comerciantes cristãos e judeus, mas seus moradores muçulmanos eram receosos de se aventurar por Itália, Catalunha ou Provença.

O motivo de sabermos tanto a respeito dos comerciantes judeus é que centenas de suas cartas e documentos de negócios sobreviveram na coleção conhecida como Genizah do Cairo. [...] O antigo Cairo, ou Fustat, tornou-se a base para a população judaica e copta da cidade; no século XI, um grupo de judeus reconstruiu a sinagoga Ben Ezra, incorporando ao andar superior um depósito, ou Genizah, acessível somente por uma escada, dentro do qual juntavam e empilhavam papéis e manuscritos descartados. [...]

Os documentos da Genizah fazem mais do que simplesmente registrar a vida dos que moraram dentro de Fustat. Esses judeus se correspondiam com familiares, amigos e agentes de negócios pela maior parte do Mediterrâneo, incluindo al-Andalus, Sicília e Bizâncio, embora o contato com as cidades do Ocidente cristão fosse limitado. Há inúmeras referências aos comerciantes muçulmanos, que eram muitas vezes incumbidos de produtos sendo enviados por terra (havia um pesado tráfego terrestre ao longo da costa norte-africana); isso acontecia porque muitos judeus tinham resistência a viajar por terra no Sabbath, o que era difícil de evitar quando acompanhando uma caravana. [...]

ABULAFIA, David. **O grande mar**: uma história humana do Mediterrâneo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 281, 284.

A Espanha islâmica obtinha grãos no Marrocos e vendia para os marroquinos tecidos, cerâmica e artesanato em metal. Naquela época, os mercadores já usavam **notas de crédito** e cheque para comprarem à vista ou a prestação.

Nota de crédito: documento comercial emitido por um vendedor a um comprador que não recebeu ou devolveu o que comprou.

Mesmo sob a liderança muçulmana no Mediterrâneo, o comércio bizantino continuou vivo; os mercadores bizantinos continuaram comerciando com o Ocidente via Itália, e com o Oriente, via Mar Negro.

Os mercadores de Veneza, na Itália, também navegaram por mares muçulmanos levando e trazendo mercadorias. Assim, nos séculos VIII e IX, o Mediterrâneo era cruzado por comerciantes árabes muçulmanos, bizantinos, judeus, sírios, africanos, gregos, italianos, entre outros. Ou seja, mercadores do Oriente, da África e da Europa circulavam pelo Grande Mar levando e trazendo mercadorias. Essa circulação intensa foi ajudada pela grande quantidade de muçulmanos que visitava Meca para cumprir a obrigação religiosa.

MOSTEIRO DE EL ESCORIAL, ESPANHA. FOTO: DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/AGB PHOTO LIBRARY

Médico explicando as propriedades de um remédio a judeus, cristãos e muçulmanos. Ilustração das Cantigas de Santa Maria, século XIII.

Esses mercadores, porém, não trocavam apenas mercadorias. Pelo Mediterrâneo, de porto em porto, iam levando e trazendo também ideias, práticas, línguas, religiões, técnicas e saberes. Foi pelo Mediterrâneo, por exemplo, que obras de medicina e filosofia gregas chegaram ao sul da Espanha. E, de lá, foram levadas à Itália.

Mas essa integração marítima, apesar de intensa, não foi completa como quando os romanos chamavam o Mediterrâneo de *Mare Nostrum*.

Mediterrâneo: espaço de interação (séculos VIII e IX)

Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. **Atlas histórico**: da Pré-História aos nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 29.

Cidades portuárias do Mediterrâneo Oriental, a exemplo de Antioquia, Tiro, Cairo, Alexandria, Éfeso e Túnis tornaram-se locais de comércio e de trocas culturais intensas entre pessoas e povos. Ocorreu, assim, um reavivamento comercial e cultural do Mediterrâneo oriental.

ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1 Procure no dicionário os significados da palavra bárbaro. 1. a) Resposta pessoal.

a) Qual deles é mais adequado ao usado pelos romanos para denominar os germanos?

b) Ao chamar os germanos de bárbaros, os romanos estavam demonstrando em relação a eles:

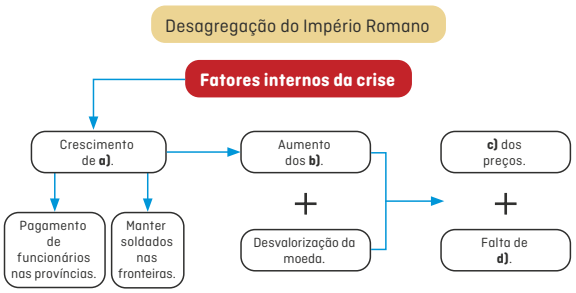
I. indiferença; **II.** empatia; **III.** simpatia; **IV.** preconceito.

1. b) Alternativa IV.

2 Copie o esquema em seu caderno e substitua cada letra por uma das palavras do quadro.

2. a) gastos.
2. b) impostos.
2. c) Aumento.
2. d) emprego.

gastos • impostos • Aumento • emprego



3 A desagregação do Império Romano, a partir do século III, foi provocada por fatores internos e externos. Qual dos fatores a seguir é **externo**? 3. Alternativa B.

a) Gastos crescentes do Império para conservar províncias, pagar funcionários e manter soldados em toda a extensa fronteira.

b) A pressão dos germanos nas fronteiras do Império, que ocasionou aumento de insegurança nas cidades romanas.

c) O aumento dos impostos e a desvalorização da moeda, causando aumento dos preços e insatisfação popular.

d) Pobreza e medo dos germanos que levaram os moradores da cidade a se mudarem para o campo em busca de abrigo e trabalho.

4 Durante a desagregação do Império Romano, as cidades da Europa se esvaziaram. Ou seja, ocorreu um processo de: 4. Alternativa A.

a) ruralização.
b) colonização.
c) imigração.
d) emigração.

ENCAMINHAMENTO

A atividade **1** quer contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14**.

4. Professor, retomar e consolidar com os estudantes os três conceitos a seguir, trabalhados, geralmente, pela Geografia.

Imigrante: é aquele que chega a um local vindo de outro país.

Emigrante: é o que sai de um local em direção a outro país.

Migrante: quem está no processo de deslocamento. Quem se desloca da cidade para o campo é chamado de migrante.

A atividade **4** quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

É senso comum denominarmos não só os germanos, mas outros grupos que margearam o Império Romano, de bárbaros. Este termo já era usado entre os gregos, pois Heródoto dizia que os egípcios chamavam de "bárbaros" todos aqueles que falavam uma língua diferente e que não compartilhavam dos costumes e da civilização dos helenos. Os romanos adotaram tal concepção, considerando "bárbaros" aqueles povos que estavam fora das suas fronteiras, estrangeiros não assimilados, e que tinham uma cultura inferior à romana. Este sentido pejorativo do termo encontrou eco no período renascentista, a partir do século XV, quando surgia o conceito de Idade Média como "idade das trevas", [...]. Era corrente a ideia de que os "bárbaros" haviam destruído a civilização greco-romana com toda a sua rudeza e inferioridade cultural, intelectual etc.

Mas quem eram, na verdade, estes "bárbaros"? O historiador Ferdinand Lot, no seu livro O fim do mundo antigo e o princípio da Idade Média, fixou cinco categorias de povos que margeavam o Império Romano nestes primeiros séculos: os germanos, eslavos, escandinavos, árabes e mongóis. [...]

No século I a.C., o grego Posidônio publicava um relato de viagem em que classificava como germanos o conjunto de povos instalados entre os rios Reno e Vístula, e por conseguinte batizava esta região de Germânia. Mas foi a partir da obra do romano Tácito, Germânia, publicada no século I, que pudemos melhor conhecer as características gerais destes grupos. Tácito ocupou altos cargos no Império Romano, um dos quais a administração das províncias orientais, tendo contato próximo com a região da Germânia.

CALAINHO, Daniela Buono. **História medieval do Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2019. (Série História geral, p. 20-21).

ENCAMINHAMENTO

7. Correções: **I.** Aos 30 anos, Jesus afirmou que era o messias esperado pelos judeus. Imediatamente, conseguiu muitos seguidores entre os judeus pobres. **IV.** Em 313, o imperador Constantino concedeu liberdade de culto aos cristãos, por meio do Édito de Milão.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir.

Também conhecida como mitologia germânica, viking ou escandinava, a mitologia nórdica teve boa parte de seu conhecimento perdido durante o processo de cristianização dos países escandinavos. [...] Odin, Thor, Loki, Heimdall, Baldur e Freya são algumas das figuras divinas que protagonizam estes textos islandeses que sobreviveram ao tempo. [...]

OS 12 PRINCIPAIS deuses da mitologia nórdica. **Bol**. [*S. l.*], 23 mar. 2019. Disponível em:https://www.bol.uol.com.br/listas/os-principais-deuses-da-mitologia-nordica.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

Pesquise um mito nórdico e o reproduza em uma história em quadrinhos.

Produção pessoal. **Professor**, a atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 4**.

TEXTO DE APOIO

Os reinos bárbaros produziram uma grande variedade de leis, de editos reais, de cânones conciliares (atas de reuniões da alta hierarquia do clero) e de comentários a leis romanas. Os mais importantes e os mais volumosos desses textos são as chamadas "leis bárbaras", segundo a expressão consagrada pelos historiadores desde o século XIX, que tinham por objetivo sublinhar a origem germânica dessa legislação. Para esses historiadores, tais leis seriam a expressão escrita de um Direito Germânico, que se oporia ao Direito Romano, em colapso concomitantemente com o Império, e que somente a partir do final da Idade Média teria sido "redescoberto" pelos juristas das cidades italianas. As leis bárbaras, embora bastante diversas (algumas tratavam, prioritariamente, de roubos e assassinatos; outras, das relações entre o poder real e a Igreja), possuíam duas características comuns: foram todas redigidas em latim, nos territórios que correspondiam ao antigo Império Romano e, sobretudo, os textos que as compõem foram reunidos segundo um procedimento semelhante ao adotado no Código Teodosiano, no século V, o mais importante conjunto de leis romanas do final da Antiguidade. [...]

Na verdade, as leis bárbaras foram meios encontrados pelos legisladores de adaptar o Direito Romano aos novos reinos do Ocidente. A forma detalhada com que são descritos os atos de violência interpessoal fez muitos historiadores chamarem a atenção para o caráter violento das sociedades pós-romanas. Assim, perdeu-se de vista o fato de que essas leis eram instrumentos de combate à violência, e não apenas veículos de sua descrição. Elas também cumpriam outro papel: eram uma ferramenta para a afirmação (e a fabricação) das identidades dos povos bárbaros. [...].

SILVA, Marcelo Cândido da. **História medieval**. São Paulo: Contexto, 2019. (Coleção História na universidade, p. 34-35).

5 Monte, em seu caderno, um quadro sobre os moradores da cidade que migraram para o campo. Para a montagem do quadro, use o roteiro a seguir.

a) Razões da migração. **5. a)** Medo de invasões germânicas e crise econômica.

b) Objetivos. **5. b)** Abrigo e trabalho.

c) Para quem trabalhavam. **5. c)** Proprietários de terra.

d) Quem era o colono. **5. d)** Trabalhador que cultivava a terra do proprietário e tinha de entregar a ele uma parte da colheita.

e) Nome dado à relação de trabalho entre o colono e o proprietário da terra. **5. e)** Colonato.

6 Avalie as afirmações a seguir. **6.** Alternativa **D**.

I. Em 395, o imperador Teodósio dividiu o Império Romano em duas partes: Império Romano do Ocidente, com capital em Roma, e Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla.

II. A crise econômica enfraqueceu o governo imperial, que, por vezes, ficava sem pagar seus soldados ou atrasava salários, o que ocasionou um período de anarquia militar.

a) Só a afirmação **I** está correta.

b) Só a afirmação **II** está correta.

c) Ambas estão corretas, mas não têm relação entre si.

d) Ambas estão corretas, e a afirmação **II** explica a afirmação **I**.

7 Leia as afirmações a seguir, que tratam do surgimento e da expansão do cristianismo. Escreva em seu caderno quais delas estão **corretas** e, em seguida, corrija as **incorretas**.

I. Aos 30 anos, Jesus afirmou que era o messias esperado pelos judeus. Então, os membros desse povo passaram a segui-lo e a espalhar suas pregações. **7.** Alternativa **D**.

II. Jesus foi condenado à morte pelos romanos, por ser acusado de pregar contra as autoridades romanas e de dizer-se rei dos judeus. Após sua morte, os apóstolos transmitiram sua mensagem a vários povos do Império Romano.

III. Os cristãos eram perseguidos por não crerem nos deuses romanos e por se recusarem a cultuar o imperador. Resistindo à perseguição, os cristãos reuniam-se nas catacumbas.

IV. Em 313, diante do crescimento do cristianismo, o imperador romano Constantino ordenou a morte de cristãos e a destruição de suas igrejas, por meio do Édito de Milão.

a) As afirmações **I** e **II** estão corretas.

b) As afirmações **II** e **III** estão corretas.

c) As afirmações **I** e **IV** estão corretas.

d) As afirmações **II** e **III** estão corretas.

8. a) Fase das perseguições sofridas pelos cristãos.

8 Observe a imagem, leia o texto e depois responda às questões propostas.

a) A pintura representa qual fase do cristianismo no Império Romano?

b) De que forma as autoridades romanas reagiram à expansão do cristianismo? Explique.

c) Como os cristãos resistiam à perseguição?

8. c) Reunindo-se nas catacumbas, galerias subterrâneas, onde oravam e sepultavam seus mortos.

A última prece dos mártires cristãos, de Jean-Léon Gérôme, 1883. ÓLEO SOBRE TELA. MUSEU DE ARTE WALTERS, BALTIMORE, EUA

8. b) Conforme o cristianismo se expandia, as autoridades romanas passaram a perseguir seus seguidores. A perseguição aos cristãos aconteceu por mais de dois séculos e incluiu execuções públicas e crucificações, exposição a feras famintas para serem devorados e destruição de suas igrejas.

9. a) No texto bíblico, notamos a presença da vida em comunidade com traços fortes de cooperação, divisão das tarefas de evangelização e partilha dos bens. Os primeiros cristãos renunciavam aos bens materiais para seguir a fé cristã.

9 Leia o texto a seguir com atenção.

9. b) Com o Édito de Milão, assinado em 313 pelo imperador Constantino, os cristãos passaram a ter liberdade de culto; e com o Édito de Tessalônica, assinado pelo imperador Teodósio em 380, o cristianismo passou a ser a religião oficial do Império Romano.

A fraternidade dos crentes

Então os que receberam a palavra dele batizaram-se e foram adicionados naquele dia três mil almas. **Perseveravam** no ensinamento dos apóstolos e na solidariedade, na fração do pão e nas orações. Para cada alma existia uma sensação de **amedrontamento**, tais eram os **prodígios** e os sinais que aconteciam por intermédio dos apóstolos. Todos os crentes viviam juntos e tinham tudo em comum; vendiam tanto os **haveres** como os bens e dividiam-nos com todos segundo a necessidade de cada um. Perseveravam dia após dia no templo, com sentimento unânime, partindo pão em casa e dividindo comida com alegria e sinceridade de coração [...].

ATOS dos apóstolos. *In*: BÍBLIA: **Novo Testamento**. Tradução: Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 53.

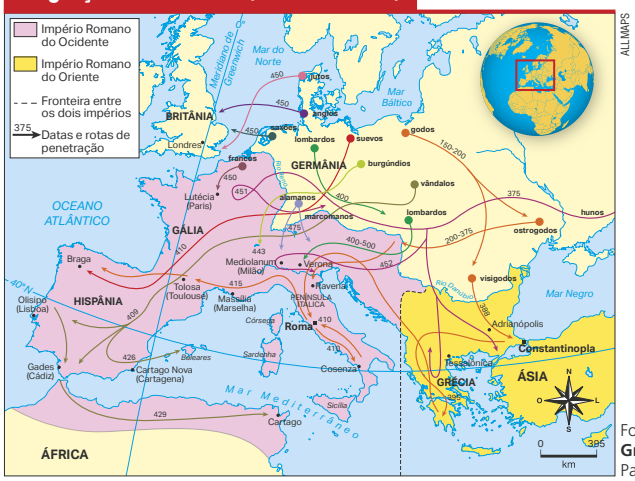
Perseverar: continuar, persistir.
Amedrontamento: medo.
Prodígio: coisa incrível.
Haveres: propriedades.

a) Quais características dos primeiros cristãos podemos identificar no texto?

b) Quais os efeitos dos éditos publicados pelos imperadores Constantino e Teodósio na vida dos cristãos romanos?

10 Observe o mapa com atenção e responda às questões.

Germanos no Império Romano: migrações e invasões (séculos I ao V)



Fonte: DUBY, Georges. **Grand atlas historique**. Paris: Larousse, 2003. p. 37.

a) Onde os germanos viviam? **10. a)** Na Europa, ao norte dos rios Reno e Danúbio.

b) Identifique as regiões da Europa que receberam migrações dos: **10. b) I.** Britânia; **II.** Gália; **III.** Hispânia.

I. anglos-saxões; **II.** francos; **III.** vândalos.

c) Ofereça exemplos que confirmem a seguinte informação: "Depois do longo tempo de contato entre esses povos, nem os romanos nem os germanos eram mais os mesmos". **10. c)** Resposta pessoal.

ENCAMINHAMENTO

10. c) Durante os séculos de contato, ocorreram inúmeras trocas culturais entre germanos e romanos. Essas trocas eram facilitadas pelos casamentos entre eles e pela participação dos germanos no exército romano. Os germanos assimilaram costumes, valores e técnicas de construção civil dos romanos. E muitos deles se converteram ao cristianismo antes e depois de esta ser a religião oficial do Império. Os germanos, por sua vez, influenciaram a cultura material e a língua oficial do Império, o latim.

A atividade **10** visa contribuir para o desenvolvimento das **habilidades EF06HI14, EF06HI15** e da **competência específica 1**.

TEXTO DE APOIO

Ao longo do século V, vários reinos romano-germânicos foram se formando no Ocidente, mas tiveram um caráter pouco duradouro. [...] estes grupos não tinham noção de estruturas estatais, daí terem reproduzido as instituições romanas, porém com pouca eficácia. Em meio ao processo de conquista, houve um acentuado aumento da ruralização do Ocidente [...] sem nenhum prejuízo da estrutura do colonato, muito pelo contrário. Os germanos foram se integrando a este sistema e se tornando grandes proprietários através do regime de *hospitalitas*, ou seja, a imposição aos grandes proprietários romanos das vilas da cessão de dois terços de suas terras aos germanos. Portanto, vimos no Ocidente o início da formação de uma aristocracia germânica, que ao longo do tempo foi se integrando à aristocracia romana através de casamentos mistos.

Em termos sociais, a penetração dos germânicos reforçou os laços de dependência entre os homens, primeiramente pelo fator óbvio da segurança. As migrações estimularam ainda mais a busca pela proteção de grandes proprietários por parte dos despossuídos. Depois, pelo fato de a sociedade germânica ser rigidamente hierarquizada e pautada em laços de dependência pessoal, como era o caso da estrutura do *comitatus*, que evidentemente não se reproduziu na sua forma original, mas deixou bem-marcada a ideia de fidelidade pessoal.

O século VI pode ser visto como uma segunda fase da existência dos reinos romano-germânicos no Ocidente. Os Estados originais foram desaparecendo em função das sucessivas partilhas territoriais, pois o território era visto como uma propriedade pessoal do rei, daí ser dividido entre os herdeiros. Esta segunda fase de migrações foi marcada basicamente pela conquista da Gália pelos francos; pela ocupação anglo-saxônica da Inglaterra e pela ocupação da Itália pelos lombardos.

CALAINHO, Daniela Buono. **História medieval do Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2019. (Série História geral, p. 22-23).

ENCAMINHAMENTO

13. c) A alternativa está incorreta, pois era o imperador bizantino quem escolhia o patriarca, o cargo mais alto na Igreja Bizantina. O patriarca aconselhava o imperador, auxiliava-o a governar e, depois dele, era o homem mais poderoso do império.

d) A alternativa é falsa, pois o governo de Justiniano empenhou-se em restabelecer a unidade do antigo Império Romano, reconquistando as terras por ele perdidas por meio da guerra.

Dica de leitura

Nesta obra, Daniela Buono Calainho trata dos aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos e culturais do Ocidente cristão medieval.

- CALAINHO, Daniela Buono. **História medieval do Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série História geral).

TEXTO DE APOIO

A leitura do texto a seguir pode contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

[...] A fundação, no local da colônia grega Bizâncio, de uma nova capital do Império, em 11 de maio de 330, com o nome de Constantinopla (Papa Silvestre I) foi ditada por considerações estratégicas de defesa dos vastos domínios, cujas fronteiras estavam ameaçadas por povos vizinhos. Além de uma localização de fácil defesa, conveniente para uma capital, Constantinopla situava-se na parte oriental do Império, mais a salvo de ataques dos vizinhos bárbaros. Tais considerações estratégicas se provaram corretas, pois Roma, antes da derrota decisiva e final frente ao chefe germânico Odovocar, em 476, foi ocupada e saqueada três vezes no século V: por Alarico, Rei dos visigodos, em 410; por Átila, Rei dos hunos, em 451 (que controlou a região, mas não entrou na cidade, em atenção aos apelos do Papa Leão I); e por Genserico, Rei dos vândalos, em 455.

Com a transferência da capital e a consequente mudança do centro de gravidade do Império Romano, da Península Itálica para a Ásia Menor, o processo de declínio do Ocidente Romano, visível no século III, se acelerou ainda mais: crise na agricultura com o atraso técnico, a redução da área cultivada, a baixa produtividade, a ruína dos pequenos proprietários; crise na economia monetária, com as trocas e os pagamentos sendo efetuados com produtos; crise comercial, com a redução acentuada do comércio regional e internacional; crise no artesanato, com o empobrecimento das cidades e o êxodo para o campo.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico. 2. ed. Brasília, DF, Funag 2012. v. 1. p. 206-207.

11 Os contatos entre os germanos e os romanos foram frequentes e, muitas vezes, pacíficos. Entre os séculos I e IV, os germanos foram entrando no Império Romano de diversas formas. Quais foram elas?

12 Em 330, o imperador Constantino mudou a capital do Império para Bizâncio, cidade que, em sua homenagem, passou a se chamar Constantinopla. Observe a imagem e, depois, responda ao que se pede.

11. Na função de soldados, chegando a ocupar os mais elevados postos do exército romano. Alguns soldados germanos chegaram a generais do exército. Na condição de agricultores, trabalhando nas grandes propriedades romanas como colonos. Por meio do comércio, os germanos forneciam trigo, madeira e peles para os romanos e compravam deles ferramentas e armas. Por meio de casamentos entre pessoas desses povos.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Imperador Constantino e sua mãe Imperatriz Helena de Constantinopla, século III.

12. a) Constantinopla tinha uma posição geográfica privilegiada: ficava na entrada do Mar Negro, entre a Europa e a Ásia, e era passagem obrigatória de importantes rotas comerciais que ligavam Oriente e Ocidente.

12. b) A cidade era o ponto de encontro de pessoas e mercadorias de várias partes do mundo: da China vinha a seda; da Índia e do Ceilão, as famosas especiarias (cravo, pimenta-do-reino etc.); esses produtos, mais as joias e as imagens religiosas fabricadas pelos bizantinos, eram exportados para o Ocidente com grande lucro.

a) Aponte a razão geográfica pela qual Constantinopla, atual Istambul, na Turquia, foi escolhida para ser a capital do Império Romano do Oriente.

b) Quais características levaram essa cidade a ser conhecida como a "Porta do Oriente"?

13 Avalie as afirmações e indique, em seu caderno, **V** para as verdadeiras e **F** para as falsas. Em seguida, corrija a(s) falsa(s). **13. a) V; b) V; c) F; d) F; e) V.**

a) Como quase tudo no Império Bizantino, a política também tinha a ver com a religião. O imperador era considerado o representante de Deus na Terra.

b) Para os bizantinos, a autoridade do imperador provinha de Deus, por isso diz-se que o Império Bizantino era uma teocracia – do grego *theos* (Deus), *kratos* (poder).

c) Era o patriarca bizantino quem escolhia o imperador, o cargo mais alto na política bizantina. O patriarca aconselhava o imperador, auxiliava-o a governar e, depois dele, era o homem mais poderoso do império.

d) O governo de Justiniano evitou a guerra e procurou reaver as terras por ele perdidas por meio da diplomacia.

e) Para cobrir os gastos com a guerra e a manutenção dos novos territórios, o imperador aumentou os impostos continuamente, o que provocou forte descontentamento e revolta.

14. c) O texto da fonte **1** é o registro de um depoimento feito por russos que assistiram a uma missa na catedral de Santa Sofia. Já a fonte **2** trata da religiosidade dos bizantinos e de sua estreita relação com a vida social e política. São, portanto, textos complementares sobre o mesmo assunto.

14 Leia os textos com atenção. O texto da fonte **1** foi escrito por russos que assistiram a uma missa na catedral de Santa Sofia, a maior de Constantinopla. O texto da fonte **2** é de historiadores especialistas no assunto.

FONTE 1

[...] "não sabemos se estivemos no Céu ou na Terra, [...] só sabemos que Deus mora lá entre os homens e que o culto que eles rendem ultrapassa o modo de adorar de todos os outros lugares. Não podemos esquecer tanta beleza".

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. **O Império Bizantino**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Tudo é história, p. 21).

FONTE 2

14. b) Que os bizantinos eram muito religiosos, e que sua religiosidade estava presente no cotidiano, na política, na sociedade e em outros aspectos da vida social.

A religião ocupava um lugar de destaque na vida da população do império [Bizantino] e, em especial, de sua capital. O sobrenatural tinha um destacado papel no cotidiano: problemas políticos ou sociais acabavam por tomar feições religiosas [...].

14. a) "[...] o culto que eles rendem ultrapassa o modo de adorar de todos os outros lugares".

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. **O Império Bizantino**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Tudo é história, p. 65).

a) Qual trecho do texto da fonte **1** fala diretamente da fé dos bizantinos?

b) O que se pode concluir com base no texto da fonte **2**?

c) Que relação se pode estabelecer entre a fonte **1** e a fonte **2**?

d) **Em dupla**. É comum ouvirmos dizer que o povo brasileiro é bastante religioso. Conversem com colegas e familiares, leiam sobre o assunto e respondam: vocês concordam com isso? Justifiquem.

14. d) Resposta pessoal.

15 O ano I do calendário cristão é o ano do nascimento de Cristo.

a) Qual é o ano I para os muçulmanos?

15. a) O ano I para os muçulmanos é 622, ano em que ocorreu a Hégira, a mudança de Maomé de Meca para Yatreb (chamada depois de Medina, "cidade do profeta").

b) O ano 2024 da era cristã corresponde a qual ano islâmico?

15. b) 1402.

16 Observe as imagens com atenção.

16. a) Todas elas são muçulmanas e estão lendo o **Corão**, livro sagrado dos seguidores de Maomé.

ANTON RAHARJO/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

▲ Garota lendo o **Corão** na Indonésia, 2021.

MONICAH MWANGI/REUTERS/FOTOARENA

▲ Garota lendo o **Corão** em Nairóbi (Quênia), 2022.

MAHMOUD ISSA/SOPA IMAGES/SIPA/FOTOARENA

▲ Garota lendo o **Corão** em Gaza (Palestina), 2022.

a) O que as meninas têm em comum?

b) Em que são diferentes?

16. b) Elas pertencem a países com culturas e línguas próprias: Indonésia (sudeste da Ásia), Quênia (África) e Palestina (Oriente Médio).

c) O que essas cenas de leitura do **Corão** por meninas de países tão diferentes um do outro sugerem sobre o islamismo nos dias atuais?

16. c) Sugerem a abrangência e a força do islamismo nos dias atuais.

d) Todo árabe é muçulmano? Justifique.

16. d) Não; há muitos árabes que professam o cristianismo, o budismo e outras religiões.

TEXTO DE APOIO

O Corão e a instrução da criança muçulmana (1332-1404)

[...] O **Corão** tornou-se a base da educação, o fundamento de todos os hábitos que podem ser adquiridos mais tarde [...] Os métodos de instruir as crianças no **Corão** variam de acordo com as diferenças de opinião quanto aos hábitos que devem resultar dessa instrução. O método do Maghreb restringe a educação das crianças à instrução no **Corão** e à prática, no decurso (da instrução), da ortografia do **Corão** e nas suas questões, assim como às diferenças entre os especialistas do **Corão** nesse domínio. Os berberes (habitantes do Maghreb) não trazem para as suas aulas quaisquer outros assuntos, como as tradições, a jurisprudência, a poesia ou a filosofia arábica, até o aluno se tornar hábil (no **Corão**) [...]. Consequentemente (os habitantes do Maghreb) conhecem a ortografia do **Corão** e sabem-no de cor, melhor do que qualquer outro (grupo muçulmano). [...]

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média**: textos e testemunhas. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 62-63.

ENCAMINHAMENTO

14. d) Nesta questão, pretendemos levar em conta o conhecimento adquirido fora da escola (o "currículo oculto"): experiências pessoais, conversas com familiares, notícias veiculadas pela mídia etc. Para aprofundar o debate em sala de aula, sugerimos a leitura do artigo: MONTES, Maria Lúcia. As figuras do sagrado: entre o público e o privado. *In*: MONTES, Maria Lúcia *et al*. **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4, p. 63-169.

15. a) Professor, comentar que o ano I para os muçulmanos é o ano 622 da era cristã.

16. b) Professor, comentar que todas usam trajes que deixam apenas o rosto à mostra. Para aprofundamento, sugerimos a leitura do texto sobre os trajes típicos muçulmanos: LEMOS, José Augusto. Quais são os trajes típicos dos países islâmicos e o que representam? **Superinteressante**. São Paulo, 31 out. 2016. Disponível em: https://super.abril.com.br/cultura/quais-sao-os-trajes-tipicos-dos-paises-islamicos-e-o-que-representam/. Acesso em: 1 set. 2022.

c) Pode-se pedir aos alunos para localizarem os países de origem das meninas no mapa.

d) Professor, comentar que há também muitos muçulmanos que não são árabes, como afegãos, turcos, chineses, franceses, indonésios etc. O país com maior número de muçulmanos no mundo, a Indonésia, por exemplo, não é formada por árabes.

A atividade **16** visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14**.

Imagens em movimento

Documentário sobre a história do **Alcorão**.

OS SEGREDOS do Alcorão. Decifrando o passado [Seriado]. Direção: Kreg Lauterbach. EUA: History Channel, 2005. DVD (120 min).

ENCAMINHAMENTO

Vozes do passado

a) Respostas possíveis: "ensurdecido pelos sons da língua germânica"; "felizes os teus ouvidos".

d) Professor, a intenção foi estimular a capacidade crítica e a participação cidadã do alunado, incentivando-o a propor formas de combate ao preconceito linguístico, a exemplo da expressão "programa de índio". Alguns termos e usos da língua são desvalorizados, pois dizem respeito às minorias, aos mais pobres ou aos mais distantes da capital; deriva daí o preconceito linguístico. Contudo, é exatamente a variedade de termos e de usos da língua (incluindo as marcas regionais, culturais, etárias, sociais etc.) que constitui a identidade linguística de um povo.

Imagens em movimento

Vídeo com o historiador Marcelo Cândido da Silva que trata sobre as leis bárbaras.

- LIVROS da USP: Leis dos bárbaros serviam para afirmar identidade. 2018. Vídeo (3min35s). Publicado pelo Canal USP. Disponível em: https://youtu.be/3_wnI2jxluE. Acesso em: 18 ago. 2022.

II. Leitura e escrita em História

Vozes do passado

O contato entre romanos e germanos não se resumiu a trocas culturais e adaptações; foi pontilhado também por tensões, preconceito e exclusão. Leia o texto a seguir.

Um bispo romano e os borgúndios

Conta-se que o bispo de Clermont, Sidônio Apolinário (430-489), habitante da Gália, foi obrigado a hospedar um grupo de borgúndios. Depois de algum tempo, um dos seus amigos lhe perguntou por que não compunha mais versos.

Borgúndio: um dos vários povos germanos.
Horda: bando indisciplinado.

Veja o que ele respondeu:

"Eu, cantar em versos... quando vivo no meio de hordas cabeludas, ensurdecido pelos sons da língua germânica, obrigado a ter a aparência de louvar algumas vezes o que canta, quando é bastante repulsivo o borgúndio de cabelos besuntados de uma manteiga rançosa? Felizes os teus olhos, felizes os teus ouvidos, feliz mesmo o teu nariz! Pois ele não sente dez vezes de manhã o odor empestado do alho ou da cebola."

ISAAC, Jules; ALBA, André. **Roma**. São Paulo: Mestre Jou, 1964. p. 226. (Adaptado)

a) Identifique e transcreva trechos que demonstram preconceito em relação à língua dos burgúndios. **a)** Resposta pessoal.

b) Sidônio Apolinário disse: "Eu, cantar em versos... quando vivo no meio de hordas cabeludas, ensurdecido pelos sons da língua germânica [...]". O que se pode concluir com base na análise dessa frase?

c) Tente responder: o preconceito em relação aos germanos era exclusivo do bispo de Clermont ou um comportamento comum aos romanos? Justifique.

d) **Em grupo**. É comum vermos pessoas caçoando de certas expressões próprias de um grupo humano ou de uma região do Brasil. Debatam e proponham modos de enfrentar esse tipo de preconceito linguístico. **d)** Resposta pessoal.

b) A frase denota um grave ressentimento por ter sido obrigado a hospedar adversários e um forte preconceito em relação à língua e aos hábitos dos germanos.

c) Os romanos supervalorizavam sua língua, o latim, e sua cultura, e, ao mesmo tempo, viam com preconceito todos aqueles que não falavam sua língua nem partilhavam da sua cultura.

PERE IGOR

Vitral de Émile Thibaud, do século XIX, retratando Sidônio Apolinário.

256

Vozes do presente

Leia o texto a seguir com atenção.

BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

Livro escrito no século VIII, com ilustração representando a tomada de Jerusalém.

Contudo [...] um dos principais efeitos da criação do mundo islâmico foi que as cidades do Levante e do Norte da África começaram a renascer [...]. Grande número de moradores das cidades dependia do fornecimento externo de gêneros alimentícios [...] e matérias-primas [...]. Grupos especializados de artesãos floresceram nas cidades, fabricando bens para exportação [...]. Os tunisianos passaram a depender do grão siciliano, mas [...] exportavam linho e artigos de algodão [...]. [...] a Espanha islâmica obtinha grão com Marrocos e vendia para os marroquinos [...] artigos têxteis, cerâmica, trabalhos de metalurgia. [...]

O linho vinha do Egito e era enviado para Sicília e Tunísia [...].

As terras do islã interagiram no comércio e na cultura.

ABULAFIA, David. **O grande mar**: uma história humana do Mediterrâneo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 285-286, 289.

Levante: área ocupada pelos países do Mediterrâneo oriental, onde hoje são Turquia, Síria, Ásia Menor e Egito.

a) O renascimento das cidades de parte do Oriente Médio e do Norte da África durante a expansão do islã (mundo islâmico).

a) Qual é o assunto do texto?

b) Com base no que você estudou e no texto, quais cidades do Levante e do Norte da África renasceram?

b) Cidades do Levante: Antioquia e Tiro; cidades da África: Cairo, Alexandria e Túnis.

c) A formação do mundo islâmico estimulou o comércio marítimo e o renascimento das várias cidades portuárias banhadas pelo Mediterrâneo Oriental. Dê um exemplo desse comércio.

d) O que o autor quis dizer com "As terras do islã interagiram no comércio e na cultura"?

c) Resposta pessoal.

BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

Ânfora, séculos IX-X.

CASTELLO DI SAN ANTONI MUSEU ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO, LA CORUÑA, ESPANHA. FOTO:DEAG. DAGLI ORTI/AGB PHOTO LIBRARY

Elmo de ouro, séculos VIII-X.

d) Significa que, além de trocas comerciais entre as diversas partes do Mediterrâneo muçulmano, ocorreram também trocas culturais – técnicas, saberes, filosofias, religiões – transmitidas por pessoas de diversas origens.

ENCAMINHAMENTO

Vozes do presente

c) Resposta possível: os tunisianos compravam grãos da Sicília e vendiam linho e artigos de algodão para ela.

TEXTO DE APOIO

A leitura e a interpretação do texto a seguir contribuem para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI15**.

A circulação de produtos pelo mediterrâneo multiétnico

O mundo da Genizah se estendia às fronteiras ocidentais do mundo conhecido. Embora al-Andalus, a Espanha muçulmana, não fosse um foco primordial dos negócios conduzidos pelos comerciantes da Genizah, ainda assim havia um monte de referências a colegas oriundos da Espanha. [...] A Sicília era um dos polos da rede da Genizah. Quando ela foi conquistada pelos muçulmanos, no século IX, a primeira cidade a cair ante os invasores foi Mazara, na parte oeste da ilha. Ela se tornou o principal terminal para o envio de produtos originários do Egito, e pequenas embarcações transportariam produtos por ali desde Mahdia e outros portos tunisianos; uma vez em Mazara, os produtos eram carrega – dos sobre embarcações maiores para serem despachados para o leste. Alguns dos navios que viajavam entre al-Andalus, Sicília e Egito eram grandes; por volta de 1050, dez grandes navios, cada um carregando cerca de quinhentos passageiros, chegaram a Palermo vindos de Alexandria. Havia um mercado famoso para o linho egípcio em Mazara, e os comerciantes no Egito aguardavam com ansiedade notícias sobre os preços do linho, de modo que soubessem quanto linho seria enviado para o ocidente. Na outra direção viajava a seda, usada amplamente nos enxovais das noivas egípcias, junto com muitos outros artigos têxteis refinados: travesseiros, roupas de cama, tapetes e um objeto chamado mandil, ou mantilha, para cobrir o cabelo da noiva. A Sicília tinha grandes áreas reservadas ao pasto e não é de surpreender que couro de boa qualidade, às vezes dourado, e queijo de ovelha estivessem entre os produtos de exportação valorizados na ilha. O queijo era transportado até mesmo para o distante Egito, ainda que parte dele fosse novo e fresco.

ABULAFIA, David. **Grande mar**: uma história humana do Mediterrâneo. São Paulo: Objetiva, 2014. p. 287.

ENCAMINHAMENTO

Integrando com Língua Portuguesa. c) Professor, a questão pode ser usada para incentivar o debate em torno da tolerância religiosa e do respeito à religião do outro.

TEXTO DE APOIO

A evangelização e a afirmação do Cristianismo

A fraca influência do Cristianismo no campo, no século VI, evidenciava-se também pelo número de paróquias nas zonas rurais, que eram pouquíssimas e muito isoladas; lembramos ainda que as inúmeras vidas de santos (centenas escritas em menos de três séculos), largamente utilizadas no trabalho de evangelização, demonstravam a preocupação dos bispos com a evangelização das zonas rurais. Entretanto, as conquistas do Cristianismo, em regiões como a Gália do Norte e a Germânia, não foram obras de bispos e, sim, de incansáveis monges missionários [...].

Neste ponto devemos lembrar o trabalho dos monges irlandeses e salientar que, com o trabalho realizado por São Patrício, a Igreja da Irlanda se tornou muito poderosa e se organizou em torno de mosteiros, que então exerciam toda a autoridade espiritual nas zonas rurais, já que eram os únicos centros de vida religiosa e intelectual, devido à ausência de cidades e de bispos. A partir do século VI, os mosteiros se multiplicaram por toda a ilha, e entre os séculos VI e VII suas escolas já acolhiam numerosos discípulos vindos da Inglaterra. Fundaram-se então grandes cidades monásticas onde, junto a abades e monges, conviviam centenas de professores, estudantes, artesãos e trabalhadores agrícolas.

Importante também foi São Bento que, já célebre entre o povo e os camponeses por seus milagres, fixou-se em Monte Cassino por volta de 529, redigindo então uma regra que, marcada pela organização e pela ordem, determinava as atribuições do abade, o uso do tempo dos religiosos e a distribuição das funções, com destaque para a participação dos monges na vida comunitária e no trabalho intelectual e manual. A regra de São Bento muito agradou ao papado, principalmente ao Papa Gregório, o Grande (590-604), que conseguiu reorganizar a Igreja através de uma férrea disciplina, controlada por 'visitantes' do papa, tendo Roma assumido o papel de capital espiritual durante o seu pontificado. [...]

AMIM, Mônica. A Idade Média: um tempo de fazer cristão. **Revista ComparArte**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 116-142, jan./jun. 2017. p. 129-130.

Integrando com LP. b) O documento nos permite concluir que os cristãos eram perseguidos e torturados pelas autoridades do Império Romano. Essa carta é um importante documento a respeito do assunto.

Integrando com LP. c) Os cristãos foram perseguidos por não crerem nos deuses romanos, por se recusarem a cultuar o imperador e por defenderem a existência de um Deus único e universal.

Cruzando fontes

Leia as fontes **1** e **2** com atenção e, depois, responda às questões.

FONTE 1

CHRONICLE/ALAMY/FOTOARENA

▲ Detalhe de mosaico bizantino do século VI.

FONTE 2

Cruzando fontes. a) A coroa, que indica ser ele um imperador.

De fato, o imperador bizantino foi sempre visto pelo seu povo como um vice-Deus, uma manifestação visível da Divindade. Assim como Deus é o regulador da ordem cósmica, o imperador [...] deveria ser o regulador da ordem social. Logo, seus atos possuíam um caráter essencialmente sagrado. Na arte ele era representado por todo um simbolismo religioso: seus retratos, por exemplo, mostravam-no quase sempre com a auréola reservada aos santos e personagens divinas.

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. **O Império Bizantino**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Tudo é história, p. 32).

Cruzando fontes. c) Sugere que ele concentrava o poder político e o religioso, ao mesmo tempo.

a) Que elemento da fonte **1** indica o cargo ou o poder do personagem representado?

b) Que elemento da fonte **1** sugere ser ele uma figura sagrada?

Cruzando fontes. b) A auréola que se vê em volta de sua cabeça.

c) O que a fonte **1** sugere sobre os poderes desse personagem?

d) Que relação se pode estabelecer entre a fonte **1** e a fonte **2**? Explique.

Cruzando fontes. d) A imagem (fonte **1**) ilustra e reforça o texto (fonte **2**).

III. Integrando com Língua Portuguesa

O texto a seguir é de uma carta do ano de 177 escrita pelos cristãos de Lyon, na Gália (atual França), aos seus irmãos da Ásia Menor. Leia-o com atenção.

O diácono Sanctus sofria com força sobre-humana todos os suplícios que os carrascos podiam inventar... A todas as perguntas ele respondia em latim: Eu sou cristão. Não se lhe pôde tirar outra resposta. Isso bastou para inflamar a fúria do procônsul e dos verdugos: não tendo mais outro tormento à sua disposição, aplicaram-lhe chapas ardentes nos lugares mais sensíveis do corpo. Mas enquanto os seus membros assavam, a sua alma não se dobrava, e ele persistia na sua confissão [...]. Entretanto não se conseguiu que Sanctus pronunciasse uma só palavra a não ser aquela que não parou de repetir desde o começo: Eu sou cristão. [...]

ISAAC, Jules; ALBA, André. **Roma**. São Paulo: Mestre Jou, 1964. p 196-197.

a) Com a ajuda de um dicionário, explique o significado das palavras "diácono", "suplício" e "confissão" presentes no texto.

b) O que se pode concluir da leitura deste documento?

c) Por que os cristãos foram perseguidos no Império Romano?

Integrando com LP. d) Eles escreveram, provavelmente, com a intenção de fortalecer a crença de seus companheiros no cristianismo e atrair novos adeptos para essa religião.

d) Com que objetivo os cristãos de Lyon teriam escrito essa carta para os cristãos da Ásia Menor? Explique.

Integrando com LP. a) Diácono: membro de ordem religiosa encarregado de ministrar o batismo e de pregar. **Suplício**: sofrimento provocado em um ser humano com o fim de obter confissão independente de ele ser ou não culpado. **Confissão**: no texto, o termo confessar tem sentido de reafirmar a fé no cristianismo; dar um testemunho.

a) As gentes do Livro eram os cristãos e os judeus, que eram assim chamados por seguirem a **Bíblia**.

b) Todos eles se consideram descendentes de Abraão, herdeiros dos profetas, e têm em comum a crença em um só Deus, criador e eterno.

c) Não; os judeus seguem a **Torá**; os cristãos, a **Bíblia** (que contém o Antigo e o Novo Testamento) e os muçulmanos, o **Corão**.

IV. Você cidadão!

O texto a seguir foi escrito por uma especialista no estudo dos árabes muçulmanos na Península Ibérica. Leio-o com atenção.

Três religiões, três culturas

Os muçulmanos protegiam inicialmente judeus e cristãos, aos quais chamavam de "gentes do Livro". O livro a que se referiam era a Bíblia, que aproximava, do ponto de vista religioso, judeus, cristãos e muçulmanos. Todos eles se consideravam descendentes de Abraão e herdeiros dos profetas, além de agraciados pela revelação de um Deus único, criador e eterno, aspectos fundamentais da fé abraçada pelas três religiões.

BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

▲ Imagem de um cristão jogando xadrez com um muçulmano, do **Livro dos jogos, dados e tabelas**.

Mas, embora tivessem em comum a crença em um só Deus, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo apresentavam maneiras diferentes de viver essa crença. [...] O islamismo considera Maomé o último e o maior dos profetas, maior inclusive do que Jesus. Com ele, segundo acreditam, teria se encerrado ciclo das revelações divinas, e seus ensinamentos estão [...] no Corão, o livro sagrado dos muçulmanos. [...]

A tolerância religiosa dos muçulmanos com relação às "gentes do Livro" possibilitou tanto a judeus como a cristãos conservar, após a invasão [da Península Ibérica], uma série de direitos pessoais e religiosos. Desde que pagassem os tributos e se mantivessem submissos à autoridade dos dominadores [...] podiam manter inclusive os próprios chefes: bispos [...] ou rabinos.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **A Península Ibérica entre o Oriente e o Ocidente**: cristãos, muçulmanos e judeus. São Paulo: Atual, 2002 (A vida no tempo, p. 9-10).

a) A quem os muçulmanos chamavam de "gentes do Livro"? E por quê?

b) O que judeus, cristãos e muçulmanos têm em comum?

c) Segundo o texto, judeus, cristãos e muçulmanos seguem o mesmo livro sagrado? Explique.

d) **Em grupo**. Segundo o texto, os muçulmanos do Império Islâmico eram tolerantes com os cristãos e os judeus. Hoje, como se sabe, há grupos radicais religiosos, tanto islâmicos quanto judeus e cristãos, que pregam a intolerância religiosa e usam da violência para atingir seus objetivos. Escrevam um texto em defesa da tolerância religiosa no mundo. **d)** Resposta pessoal.

Imagens em movimento

Vídeo da ONU que propõe o combate à intolerância religiosa.

- NO BRASIL, diferentes crenças se unem no combate à intolerância religiosa. 2017. Vídeo (3min36s). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: https://youtu.be/-4YM1cZbMwA. Acesso em: 19 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

As Nações Unidas marcam neste 22 de agosto, o Dia Internacional em Homenagem às Vítimas dos Atos de Violência Baseados em Religião ou Crença.

Segundo a ONU, o mundo continua vivenciando atos contínuos de intolerância e violência a indivíduos incluindo integrantes de comunidades e minorias religiosas. [...] o debate aberto, construtivo e respeitoso pode desempenhar um papel positivo no combate ao ódio religioso, incitamento e violência. As liberdades de religião ou crença, de opinião e de expressão, além do direito à reunião pacífica e à liberdade de associação, são descritas, respectivamente, nos artigos 18, 19 e 20 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. [...] a defesa destes direitos tem um papel importante na luta contra todas as formas de intolerância e discriminação.

Para a organização, o exercício do direito à liberdade de opinião e expressão é fundamental para o fortalecimento da democracia e do combate à intolerância religiosa. [...]

O secretário-geral [António Guterres] afirmou ainda que "há riqueza e força na diversidade" e que esta diferença "nunca é uma ameaça."

EM DIA Internacional, ONU pede combate a atos de violência por causa de religião. **Nações Unidas**. [*S. l.*], 22 ago. 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/08/1724022. Acesso em: 18 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

Você cidadão. d) A questão objetiva trabalhar a intolerância religiosa no mundo atual e os males dela decorrentes. Visa também estimular o alunado a ter uma postura favorável a paz e ao respeito ao outro, contribuindo, assim, para sua formação cidadã.

Esta seção contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14**.

- **Temas Contemporâneos Transversais:** esta seção também mobiliza os temas da macroárea **multiculturalismo**.

OBJETIVOS

- Trabalhar o processo de ruralização no Ocidente europeu.
- Conhecer a formação do Reino Franco e sua aliança com a Igreja Católica como elemento legitimador da sua atuação política e militar.
- Caracterizar o Império Carolíngio nos aspectos político, administrativo e cultural.
- Compreender o processo de formação do feudalismo na Europa ocidental, com base na combinação de elementos romanos e germânicos.
- Trabalhar os conceitos de suserania e vassalagem.
- Identificar os principais grupos da sociedade feudal e destacar suas funções.
- Destacar o poder da Igreja no medievo.
- Conceituar servidão e conhecer as principais obrigações servis, diferenciando-a de escravismo e de trabalho livre.

Este capítulo visa colaborar para que os estudantes comparem diferentes formas de organização de trabalho, com destaque para as relações entre senhores e servos; diferenciem a servidão da escravidão e do trabalho livre; e analisem o papel da religião cristã no medievo e os diferentes papéis das mulheres no mundo antigo e nas sociedade medievais. Assim, contribuímos para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

BNCC

- **Competências gerais**: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.
- **Competências específicas:** 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- **Habilidades:** EF06HI14, EF06HI16, EF06HI17, EF06HI18 e EF06HI19.

CAPÍTULO 12

O FEUDALISMO: SOCIEDADE, CULTURA E RELIGIÃO

DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

▲ Aspecto da Festa do Divino Espírito Santo, em Pirenópolis (GO), 2007.

Observe esta imagem com atenção. Respostas pessoais.

1. Você saberia dizer quem são esses cavaleiros? Por que uns estão vestidos de vermelho e outros de azul?
2. Como informa a legenda, esta imagem é de um aspecto da Festa do Divino Espírito Santo, em Pirenópolis, Goiás. Você já assistiu ou ouviu falar desta atraente festa popular brasileira? Que relação ela pode ter com o assunto que vamos estudar?

ENCAMINHAMENTO

A fotografia desta página é uma imagem das Cavalhadas de Pirenópolis (GO). As Cavalhadas fazem parte da Festa do Divino Espírito Santo e consistem numa dramatização das lutas de Carlos Magno e os 12 Pares de França contra os mouros na Península Ibérica. Os cristãos aparecem de azul e trazem uma cruz na roupa, e os mouros (indivíduos de religião muçulmana), de vermelho. São 12 cavaleiros para cada lado. Ao final, os mouros se rendem e são convertidos e batizados. No terceiro dia, os competidores fazem as pazes e se confraternizam, participando de jogos em que demonstram suas habilidades como cavaleiros e no manejo da espada. No Brasil, a encenação da luta entre cristãos e mouros foi introduzida pelos jesuítas, com o objetivo de catequese, ocorrendo hoje em vários estados brasileiros.

Os domínios germanos

Nas terras conquistadas ao Império Romano, os germanos estabeleceram vários domínios (também chamados de reinos). Os visigodos dominaram a Hispânia; os vândalos, o norte da África; os ostrogodos, a península Itálica; os anglos, os saxões e os jutos, a Britânia, e assim por diante. Como os povos germanos viviam em constantes conflitos entre si, a maioria desses reinos durou relativamente pouco tempo. Os francos, porém, se diferenciaram dos demais povos germanos por constituírem um reino próspero e duradouro.

O Reino dos francos

Os francos atravessaram o Rio Reno em direção ao oeste e, por meio de alianças políticas e da guerra, conquistaram a Gália, onde fundaram um reino. A primeira **dinastia** franca foi a Merovíngia, assim chamada em homenagem a um chefe lendário de nome Meroveu, considerado como o primeiro rei dos francos. Mas foi no reinado de Clóvis (482-511), possivelmente neto de Meroveu, que a expansão franca ganhou maior impulso. Este rei estabeleceu a capital do seu reino em Lutécia (cidade que deu origem a Paris) e partiu para a guerra visando à conquista de riquezas, que, conforme costume franco, seriam divididas entre seus guerreiros.

Dinastia: conjunto de reis de uma mesma família.

BIANCHETTI/LEEMAGE/AFP

▲ Chefe franco cruza o Rio Reno com seus guerreiros. Ilustração do século XIX sobre um episódio do século V.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que quase todos os reinos germânicos tiveram vida curta e uma história tumultuada por disputas internas e assassinatos.
- Ressaltar que as fronteiras dos reinos germânicos se deslocavam constantemente em razão das lutas entre vizinhanças.
- Evidenciar que o Reino dos francos prosperou e destacou-se dos demais por sua longevidade e seu poder.
- Chamar a atenção para o fato de Clóvis ser um chefe militar que chegou ao poder após uma disputa armada entre os próprios francos.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 5**.

Dica de leitura

Neste livro, organizado pelo historiador francês especialista em Idade Média Jacques Le Goff, são apresentados 112 personagens como testemunhas da época em que viveram.

- LE GOFF, Jacques (org.). **Homens e mulheres da Idade Média**. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

ESTAÇÃO LIBERDADE

ENCAMINHAMENTO

- Ressaltar que a estratégia de Clóvis não se baseava apenas na violência, haja vista que, para contar com as forças dos burgúndios, casou-se com a princesa do Reino da Burgúndia, Clotilde.
- Evidenciar que o sucesso do expansionismo franco não se deveu apenas à perícia dos guerreiros, mas também, e principalmente, à aliança do rei Clóvis com a Igreja cristã, solidificada em 496, quando ele se converteu ao cristianismo.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI18** e da **competência específica 5**.

TEXTO DE APOIO

Clóvis

O mais famoso rei dos francos é também um dos que menos se conhece. O essencial daquilo que sabemos vem da obra do historiador Gregório de Tours, que viveu três gerações após os fatos e não hesitou em manipular o pouco que sabia para esboçar um modelo de rei cristão passível de impressionar os soberanos de seu tempo.

Enquanto ainda é bem jovem, em 481 ou 482, Clóvis sucede seu pai, Childerico. [...]

[...] o poder dos reis dos francos hesita ainda entre as formas romanas e os usos bárbaros. Sua atitude religiosa parece [...] ambígua: Childerico e os seus eram pagãos, mas protegiam o clero e fixaram relações amigáveis com grandes figuras católicas, como Santa Genoveva.

Em torno de 486, esse bárbaro romanizado que é Clóvis ataca Siágrio, um general romano barbarizado que domina a região de Soissons. Gregório de Tours relata que nessa ocasião os guerreiros francos furtaram um vaso litúrgico, que o rei procurou devolver ao seu legítimo proprietário. A restituição do famoso "vaso de Soissons" permite a Clóvis reafirmar a autoridade sobre suas tropas, além de constituir um forte gesto com a Igreja.

Depois de sua vitória contra Siágrio, Clóvis estende seu poder até o Loire e o Saône. [...] Entretanto, foi-lhe necessário frear as conquistas, dado que, em meados dos anos 490, os francos começaram a sentir a influência do poderoso rei da Itália, Teodorico, o Grande, que pretende impor a paz às nações bárbaras. Como prova de boa vontade, Clóvis aceita oferecer a mão de sua irmã a Teodorico.

Em data incerta, talvez por volta de 500, Clóvis desposa uma princesa burgúndia, Clotilde. A dama adere à religião católica e o rei aceita que as crianças nascidas dessa união sejam batizadas. Em seguida, o próprio Clóvis se converte. [...]

No fim de seu reinado, Clóvis dedica-se a eliminar todos os outros príncipes francos: a família real resume-se doravante somente aos herdeiros de seu sangue, conhecidos mais tarde sob o nome de merovíngios. [...] observa-se em seu reino a difusão de novos modos identitários, que são controlados pela monarquia, e nota-se que o sentimento de pertencimento ao povo franco se reforça consideravelmente no meio da elite. [...]

LE GOFF, Jacques (org.). **Homens e mulheres da Idade Média**. São Paulo: Estação Liberdade, 2013. p. 38-40.

Depois de vencer outros povos germanos, como os burgúndios e os visigodos, Clóvis passou a reinar sobre uma região extensa, que corresponde à França e parte da Alemanha atuais. Observe o mapa.

Expansão dos francos (século V e VI)

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2001. p. 32.

Além de fazer uso de armas, Clóvis ampliou seu poder por meio do matrimônio: casou-se com Clotilde, princesa cristã do Reino da Burgúndia, mulher que teve grande influência na sua vida. Casando-se com ela, o rei conseguiu diminuir a resistência ao domínio franco.

Influenciado por Clotilde e interessado na aliança com a Igreja Católica, Clóvis converteu-se ao cristianismo, em 496. E, com o apoio da Igreja, continuou expandindo seu reino.

GRANGER/EASYPIX BRASIL

▲ O batismo de Clóvis representado em pintura do século XIV.

O Estado do Vaticano, o menor país soberano do mundo (cerca de 0,5 km²), fica na cidade de Roma, na Itália, e é governado pela Igreja Católica.

Os carolíngios

Os sucessores de Clóvis ocuparam-se, principalmente, de festas e torneios de esgrimas, por isso ficaram conhecidos como reis indolentes. Devido ao desinteresse desses reis, o governo passou, de fato, às mãos de um alto funcionário: **o prefeito do palácio** ou **mordomo do paço**. O filho e sucessor de um desses mordomos do paço, Pepino, o Breve (assim chamado por sua baixa estatura), depôs o último rei merovíngio por meio de um golpe e se fez aclamar rei, o primeiro da **dinastia Carolíngia**. O papa o reconheceu como rei e, em troca, pediu que ele o defendesse dos lombardos, povo que se estabelecera na Itália central e ameaçava assaltar a sede do papado, em Roma. Pepino e seus cavaleiros invadiram a Itália, derrotaram os lombardos e doaram para a Igreja Católica parte das terras conquistadas. Desta doação, originou-se o **patrimônio de São Pedro**, também chamado Estados da Igreja, que permaneceram inalterados por mais de mil anos.

Dinastia Carolíngia: a dinastia iniciada com Pepino, o Breve, foi chamada, posteriormente, de dinastia Carolíngia em razão do seu principal representante: o rei Carlos Magno (768-814).

Dialogando

- É comum vermos na TV o papa rezando a missa na Basílica de São Pedro, no Estado do Vaticano. Você sabe onde fica esse Estado? Sabe por quem é governado?

TTSTUDIOSHUTTERSTOCK.COM

▲ A igreja que se vê na imagem é a Basílica de São Pedro, situada na praça de mesmo nome. O atual Estado do Vaticano, sede da Igreja Católica, faz parte das terras doadas pelos reis carolíngios Pepino, o Breve, e Carlos Magno, seu filho e sucessor. Fotografia de 2019.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que o Estado, como entidade política, tal como o conhecemos hoje, era desconhecido dos francos; na visão deles, o reino era propriedade particular do rei.
- Ressaltar que essa visão acabou tumultuando a administração do reino e facilitando a ocorrência de uma série de traições, seguidas de assassinatos de membros da realeza.
- Explicar que, por dedicarem-se principalmente a festas, passeios e caçadas, os sucessores de Clóvis ficaram conhecidos como reis indolentes.
- Informar que um dos prefeitos do palácio foi Carlos Martel, pai de Pepino, o Breve. Martel e seus guerreiros conseguiram barrar o avanço dos árabes muçulmanos na Europa ocidental, vencendo-os na batalha de Poitiers, em 732.
- Mencionar que o patrimônio de São Pedro também é chamado de Estados da Igreja.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI18**.

TEXTO DE APOIO

[...] Em 452, o papa Leão I Magno foi designado pelo imperador Valentiniano III a guiar uma delegação do império enviada ao Átila, rei dos Hunos, para convencê-lo a retirar-se. Na época, a população romana confiava mais no prestígio dos papas que nas guardas imperiais. Em 554, uma constituição imperial que visava reorganizar o governo bizantino na Itália ampliou os poderes atribuídos aos bispos, que, a partir de então, foram considerados magistrados cidadãos.

Em ocasião da invasão dos lombardos alguns anos depois, o exarca [autoridade bizantina] de Ravenna pediu ajuda ao papa São Gregório I Magno (590-604) que conseguiu salvar Roma da invasão. Após a vitória, o papa Gregório I assumiu o governo da cidade, mesmo reconhecendo a autoridade do império bizantino. O poder que os papas progressivamente adquiriram não era devido apenas ao seu prestígio. O Ducado Romano contava também sobre extensos territórios resultados das doações a São Pedro, por parte de fiéis ricos e menos ricos. [...] A Igreja **era, portanto, organizada em uma estrutura grande e complexa, que necessitava de numerosas pessoas para administrar seu patrimônio, e isso acontecia bem antes que a igreja católica assumisse o governo temporal. O enfraquecimento do poder dos representantes imperiais em Roma fortaleceu o poder dos bispos de Roma que acabaram tomando conta da administração, da defesa e da direção da política geral de Roma e do seu Ducado.**

CARLETTI, Ana. Ascensão e queda dos estados pontifícios. **Nerint**, Porto Alegre, p. 1-12, 2010. p. 1-2.

ENCAMINHAMENTO

- Aprofundar o assunto com a leitura do texto: ANDRADE, Paulo. Nascimento de Carlos Magno. **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2 abr. 2018. Disponível em: https://www.fflch.usp.br/487. Acesso em: 19 ago. 2022.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI18**.

Imagens em movimento

Documentário sobre a vida de Carlos Magno.

- A ERA de Carlos Magno. Episódio 18. 2013. Vídeo (25min31s). Publicado pelo canal Artis4n. Disponível em: https://youtu.be/u8Zx6SVgUJM. Acesso em: 19 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Carlos Magno

Grande personagem histórico, Carlos Magno tornou-se, desde a Idade Média, um herói [...]. Isso se deve às suas vitórias – é o guerreiro típico medieval –, à recuperação da coroa imperial romana, ao prestígio da corte de letrados da qual se cerca [...] e, por fim, ao fato de ter inspirado algumas das obras mais brilhantes da literatura medieval [...]. Filho de Pepino, o Breve, tornado seu único sucessor pela morte do primogênito Carlomano I, em 771, ele recebe a opção da sagração por duas vezes, a primeira pelos francos e a segunda em 754, da parte do Papa Estêvão II. Guerreiro, acumula vitórias, em particular contra os povos germânicos, a quem deseja submeter, pois é habitado por dois sentimentos profundos: por um lado o patriotismo franco, por outro a vontade de fazer renascer o Império Romano.

Vencedor cruel, ele bate os saxões, não hesitando em executar os prisioneiros. Depois, vence os bávaros, os ávaros e, na Itália, os lombardos. Ele protege esse vasto domínio [...] e, ao se tornar o protetor do papado na Itália, recebe em Roma a coroa imperial das mãos do papa Leão III no Natal do ano 800, na Basílica de São Pedro. Pouco depois de sua morte, no decorrer do século IV, recebe o qualificativo de Magnus (Grande) e Carlos, o Grande, se torna Carlos Magno.

A primeira mitificação de sua imagem aparece numa **Vida** redigida aproximadamente em 840 por um aristocrata franco que o conheceu bem, Eginhardo. Esta **Vida** completa a imagem de Carlos Magno, insistindo no fato de que ele era fisicamente um colosso.

LE GOFF, Jacques (org.). **Homens e mulheres da Idade Média**. São Paulo: Estação Liberdade, 2013. p. 88-89.

Carlos Magno e seu império

Carlos Magno, filho e sucessor de Pepino, o Breve, deu continuidade à aliança com a Igreja e à política guerreira dos francos. No tocante aos laços com a Igreja, publicou, em 789, a seguinte lei:

A todos. Aprovamos também o que o Senhor ordenou pela lei, para que os trabalhos servis não sejam feitos aos domingos [...] que os homens não sejam obrigados aos trabalhos dos campos, nem ao cultivo das videiras, nem a lavrar as terras, nem a ceifar, ou a cortar o feno [...]. Só se permite fazer três tipos de transporte, os transportes militares ou os transportes de víveres [...] [e] conduzir um corpo ao cemitério.

AQUINO, Rubens Santos Leão de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar G. P. Campos. **História das sociedades**: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. p. 307.

BIBLIOTECA NACIONAL MARCIANA, VENEZA. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

▲ Transporte de víveres pelo exército de Carlos Magno, século XIV.

Enquanto o imperador estreitava seus laços com a Igreja, seu exército, bem organizado e equipado com espadas e armaduras de ferro, colecionava vitórias, construindo, assim, um império que abrangia quase todas as terras da Europa ocidental. Observe o mapa da página seguinte.

Dialogando

a) Qual o conteúdo dessa lei de Carlos Magno?
b) Quais os únicos trabalhos que podiam ser feitos no dia considerado pela Igreja como de repouso?
c) O que Carlos Magno pretendia com essa lei?

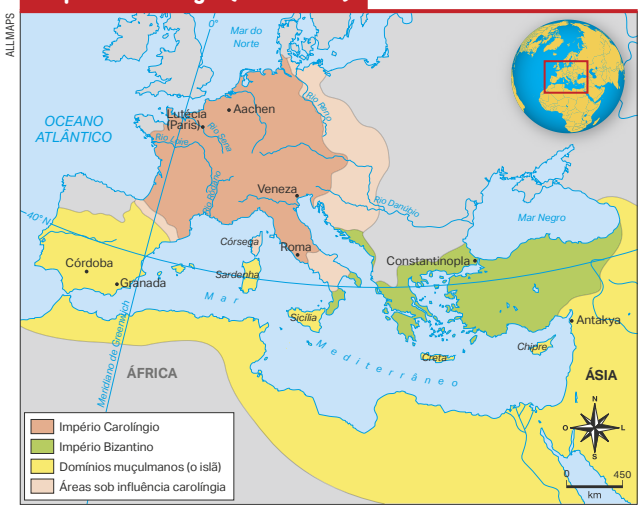
a) A lei proibia o trabalho aos domingos, tido pela Igreja como dia de repouso.

b) Os únicos trabalhos permitidos aos domingos eram o transporte de militares, o de alimentos e o de pessoas falecidas.

c) Com essa lei, o imperador carolíngio fortalecia sua aliança com o clero, seu principal auxiliar no campo da administração e da justiça.

O Império Carolíngio

Império Carolíngio (século VIII)



Repare que, no século VIII, três grandes forças rivalizavam entre si: o império de Carlos Magno, o Império Bizantino e os domínios muçulmanos. O Império Carolíngio abrangia as terras das atuais França, Alemanha, Bélgica, Holanda, Suíça, Áustria, Hungria, Eslováquia, República Tcheca, parte da Itália e da Espanha.

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2001. p. 38.

Na noite de Natal do ano 800, Carlos Magno, que, na época, já era senhor de um enorme império, foi coroado imperador na Basílica de São Pedro, em Roma, solidificando sua aliança com a Igreja Católica. Naquela noite, o papa dirigiu ao rei as mesmas palavras usadas na sagração dos imperadores romanos depois de convertidos ao cristianismo. Com isso, o chefe da Igreja e o imperador pretendiam dar unidade à Europa cristã e fazer renascer o Império Romano do Ocidente.

Relicário: caixa ou cofre destinado a guardar as relíquias de um santo, isto é, partes de seu corpo ou de objetos.

DEA / A. DAGLI ORTI AGB PHOTO LIBRARY

Este **relicário** do busto de Carlos Magno foi confeccionado em ouro maciço, em 1350.

+ATIVIDADES

1. Em dupla. No tempo de Carlos Magno, a guerra era um meio para conseguir terras e outras riquezas. Nos dias atuais, a guerra tem o mesmo sentido? Aponte semelhanças e diferenças.

2. Leia o texto a seguir.

A coroação de Carlos Magno

Naquele dia santíssimo da Natividade do Senhor, quando o rei se ergueu depois de orar na missa em frente do túmulo do bem-aventurado Pedro apóstolo, o Papa Leão colocou-lhe uma coroa na cabeça e todo o povo dos Romanos o aclamou: "Vida e Vitória para Carlos Augusto, coroado por Deus grande e pacífico Imperador dos Romanos!". E depois deste louvor foi adorado pelo apostólico à maneira dos antigos príncipes e, posta de parte a denominação de patrício, chamado imperador e augusto. [...]

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média**: textos e testemunhas. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 70-71.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que o Império Carolíngio recebia o apoio da Igreja; ela, por sua vez, aumentava seu poder e sua influência.
- Reforçar que, tendo sua ação guerreira legitimada pela Igreja, Carlos Magno e seus guerreiros ampliaram suas conquistas e constituíram um império de enormes dimensões.
- Incentivar a leitura do mapa, estimulando a identificação dos limites do Império Carolíngio.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **competência específica 1**.

Reflita e responda: o dia e o local da coroação de Carlos Magno foram escolhidos intencionalmente? Justifique.

Respostas:

1. Semelhanças: a motivação material (as riquezas tomadas dos vencidos) e a motivação religiosa presente nas guerras carolíngias e em algumas guerras atuais. Diferenças: os tipos de equipamentos e armamentos; estratégias de combate etc. **Professor**, como observou o historiador Eric Hobsbawm, a Segunda Guerra Mundial inaugurou a "guerra total", tipo de guerra em que os civis são considerados alvos legítimos e que supõe a rendição incondicional, elementos inexistentes na época carolíngia. Naquela época, a guerra era travada entre os exércitos.

2. Sim; Carlos Magno foi coroado imperador no dia de Natal, data importantíssima para o cristianismo, na basílica de São Pedro, a sede do catolicismo, e pelas mãos do papa, a maior autoridade da Igreja Católica.

Professor, as atividades contribuem para o desenvolvimento da **competência específica 6** e da **habilidade EF06HI18**.

ENCAMINHAMENTO

- Trabalhar o conceito de vassalo.
- Comentar que, se por um lado, a relação de vassalagem unia os reis aos nobres, por outro, ao receber terras e privilégios, esses nobres ganhavam um grande poder em seus domínios.
- Explicar que, no reinado de Carlos Magno, o império conheceu certa estabilidade, e isso se deveu, em boa parte, à sua administração.
- Informar que duques, marqueses e condes, cada qual em seu domínio, tinham o direito de cobrar impostos e deviam fazer cumprir as decisões do rei.
- Mencionar que, para ter controle sobre os administradores, Carlos Magno ampliou os poderes dos *Missi Dominici* (Enviados do Senhor), funcionários reais que iam aos ducados, marcas e condados para fiscalizá-los e informar a situação ao rei.
- Acrescentar que a administração carolíngia valia-se também de capitulares, documentos escritos contendo ordens e comunicados do rei sobre diversos assuntos.

O trabalho com esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI16**.

TEXTO DE APOIO

Administração no Império de Carlos Magno

[...] O território está dividido em centenas de condados, de extensão variável, cada um deles dirigido por um conde, nomeado pelo imperador. O conde representava o poder central em tudo, publicando as leis e zelando pela sua execução, estabelecendo impostos, dirigindo trabalhos públicos, distribuindo justiça, alistando e comandando os contingentes militares, recebendo os juramentos de fidelidade dirigidos ao imperador. Em troca recebia uma porcentagem das taxas de justiça e sobretudo terras entregues pelo soberano. Na tentativa de fiscalizar esses amplos poderes dos condes, o imperador contava com os *missi dominici* ("enviados do senhor"), que aos pares (um leigo e um clérigo) visitavam os condados e elaboravam relatórios a respeito. Contudo, sendo esses enviados eles próprios condes, bispos ou abades, poucas vezes cumpriam seu papel imparcialmente.

Nas regiões fronteiriças, o representante do imperador recebia poderes especiais, sob o título de marquês. Nesses locais a tendência autonomista tornava-se ainda maior, havendo apenas um frágil vínculo com o Império. [...]

O que explica esse fracasso do Império Carolíngio e, portanto, a passagem, mais uma vez, para a pluralidade política? Em primeiro lugar, o fato de o Império não ter unidade orgânica, assentando-se sobre dois princípios contraditórios: o universalismo das tradições romana e cristã e o particularismo tribal germânico. A diversidade étnica era insuficientemente soldada pela autoridade real, muito sujeita a flutuações conforme a personalidade do soberano. Mais eficaz era a unidade espiritual, com o Império num certo sentido sendo tão somente "a expressão política

Administração do império

Durante a expansão militar que liderou, Carlos Magno adotou o antigo costume germânico de doar terras e privilégios aos nobres que o serviam e lutavam com ele. Em troca dos bens recebidos, esses nobres se tornavam seus vassalos, isto é, se ligavam a ele por laços de dependência e fidelidade. Esta relação entre nobres recebe o nome de **vassalagem**.

Para administrar seu imenso império, Carlos Magno dividiu-o em províncias e entregou sua administração a homens de sua confiança: condes, duques e marqueses.

Os **duques** eram os mais próximos do rei e os que recebiam as maiores porções de terra, os ducados; os **marqueses** administravam as marcas (nome dado aos territórios situados nas fronteiras do império); os **condes**, por sua vez, administravam territórios menores.

Vassalagem: para o historiador Jacques Le Goff, vassalagem era o vínculo de dependência pessoal, que se baseava em compromissos recíprocos, embora desiguais. Permitia a um homem livre receber, mediante a sua fidelidade, uma terra e ter acesso a uma parcela da autoridade pública.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

▲ Gravura do século XV representando Carlos Magno em visita a Roma.

A divisão do império de Carlos Magno

Com a morte de Carlos Magno, em 814, o Império Carolíngio começou a enfraquecer. Seu filho e sucessor, Luís, o Piedoso (referência à sua intensa religiosidade), teve dificuldade para impor sua autoridade. Com a morte do rei Luís, seus filhos disputaram o trono entre si por meio de armas; a guerra durou três anos e terminou com a assinatura do **Tratado de Verdun**, em 843, acordo que dividia o império em três partes: Carlos, o Calvo, ficava com a parte ocidental; Luís, o Germânico, com a parte oriental; Lotário, com a parte central, que se estende do mar do Norte até o centro da atual Itália.

Divisão do Império Carolíngio (Tratado de Verdun, em 843)

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2003. p. 36.

▲ Os historiadores consideram o Tratado de Verdun como a semente da moderna carta política da Europa, pois já se podia ver o que mais tarde viria a ser a França, a Alemanha e a Itália.

O enfraquecimento do poder central e a divisão do Império Carolíngio fortaleceram os nobres (condes, duques e marqueses) em suas respectivas localidades.

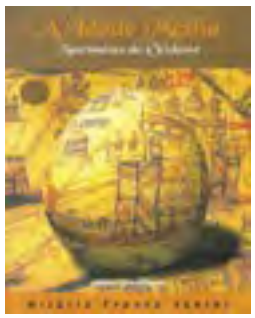
ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **competência específica 2**.

Dica de leitura

Este livro do medievalista Hilário Franco Júnior foi escrito na esteira de uma crescente percepção da importância do medievo europeu na formação da civilização ocidental. Ele tem o mérito de ser uma obra de síntese, que incorpora o debate historiográfico de seu tempo.

- FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001.



EDITORA BRASILIENSE

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

de uma unidade religiosa". No entanto isso não bastou para garantir seu sucesso, pois levantou a questão que se estenderia por séculos: a Igreja deveria tutelar o Império ou vice-versa?

Um segundo fator foi a difusão da vassalagem, por meio da qual Carlos Magno pretendeu unir a si todos os súditos importantes, num vínculo que manteria o predomínio imperial. A relação vassálica implicava, porém, a entrega por parte do soberano de terras e privilégios políticos que na verdade o enfraqueciam. Naquela economia essencialmente agrária, ao ceder terras para os nobres o imperador precisava conquistar novas áreas, mas tanto dependia do serviço militar daqueles mesmos elementos. Surgia um círculo vicioso difícil de ser rompido. Ora, ao estabelecer novos laços de vassalagem para poder manter os já estabelecidos, debilitava-se o princípio monárquico, o poder do soberano colocava-se noutras bases, contratuais.

Em terceiro lugar, revelou-se problemática fusão do poder temporal e do poder espiritual na figura do imperador. No seu papel militar, pela tradição germânica, ele deveria ser um chefe guerreiro e obtentor de pilhagens; no seu papel religioso, pela tradição cristã, ele deveria ser o mantenedor da paz e da justiça. Frágil equilíbrio. Com Carlos Magno tende-se mais para a primeira função, com seu filho Luís, o Pio, para a segunda. Esse imperador fez, com sua opção, com que a expansão cristã fosse realizada por intermédio de missões religiosas, e não mais de conquistas militares. O soberano ficou assim privado de proventos da pilhagem, de forma que precisava remunerar os vassalos com suas próprias terras, esgotando a fortuna fundiária carolíngia, base inicial de seu poder. [...]

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 54-56.

ENCAMINHAMENTO

- Consolidar o conceito de colonato.
- Comentar que, além do colonato, a Europa medieval herdou o caráter sagrado da Monarquia, ou seja, a ideia romana de que o monarca era sagrado.
- Informar que, nos séculos IX e X, a Europa foi atacada por povos vindos de diferentes pontos: os muçulmanos a atacaram a partir do sul; os vikings, com seus barcos ágeis e leves, penetraram pelos rios europeus vindos do norte; e os eslavos irromperam vindos do leste europeu.
- Evidenciar que esse triplo ataque contribuiu para acelerar o processo de esvaziamento das cidades e a migração para o campo.
- Esclarecer que o exército de Carlos Magno não conseguiu conter esses ataques; a defesa de cada localidade da Europa passou, então, aos exércitos da nobreza, que, com isso, se fortaleceu.
- Construir o conceito de feudalismo.
- Refletir sobre o que diz o medievalista Hilário Franco Júnior sobre o feudo:

O feudo não era necessariamente um bem imóvel, podendo ser um direito, como cobrar pedágio numa ponte, numa estrada ou num rio. Podia ser um certo cargo remunerado [...]. Podia ser uma determinada quantia paga periodicamente [...], em moeda, cabeças de gado ou sacas de trigo. [...].

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Feudalismo**: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa. São Paulo: Moderna, 1999. p. 33-34.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento das **habilidades EF06HI14** e **EF06HI16** e das **competências específicas 2** e **6**.

TEXTO DE APOIO

Os principais objetivos dessas "novas invasões", durante muito tempo, foram as pilhagens. [...] diferentemente da fase final das migrações germânicas que acabam por fixar-se no chamado limes, ou seja, as muralhas que cercavam Roma, esses novos povos invasores não se estabeleceram imediatamente nos territórios do Império Carolíngio. Ao contrário, seus ataques eram esporádicos, sendo caracterizados por ataques militares que visavam saquear as regiões atingidas por suas cavalarias, com isso, regressavam aos seus acampamentos a cada inverno com o resultado de suas empreitadas: "tesouros de mosteiros principalmente, relicários, estátuas, objetos de arte, mobiliário litúrgico; o ouro era fundido tão logo chegava" [...].

[...] é possível verificar que a estrutura político-administrativa do Império Carolíngio possibilitou nos séculos IX e X uma melhor absorção desses povos, evitando assim certo tipo de "quebra" como verificamos no caso romano. [...]

SANTOS, Lenalda Andrade; ALVARO, Bruno Gonçalves. As últimas invasões da Europa Ocidental (séculos IX e X). Aula 8. **CESAD**, Sergipe, p. 85-95, c2022. p. 87-88. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/09541718102012Historia_Medieval_I_Aula_08.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

A formação da Europa medieval

A Europa medieval se formou por meio de um longo processo de combinação de elementos de origem romana, germânica e religiosa.

Dos romanos, a Europa medieval herdou o **colonato** (relação de trabalho em que o camponês usava um pedaço de terra do proprietário para seu sustento e, em troca, dava a ele uma parte da colheita). Dos germanos herdou o **comitatus** (grupo de guerreiros unidos a um chefe militar, a quem deviam servir e honrar).

E houve ainda um terceiro elemento, igualmente importante, o **cristianismo**, que possibilitou a ligação entre romanos e germanos e deu unidade ao mundo medieval.

CATEDRAL DE ESSEN, FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

Cruz em ouro e pedras preciosas, século III. Essa cruz é um artesanato dos germanos, que sugere a cristianização desses povos.

O feudalismo

Na Europa medieval, se desenvolveu um modo de organização da política, da sociedade e da economia conhecido como feudalismo. Vejamos como isto se deu.

Vimos que Carlos Magno distribuiu terras e cargos a nobres (condes, duques e marqueses) em troca de fidelidade e dependência pessoal (relação de vassalagem). Com a morte de Carlos Magno, esses vassalos e seus descendentes passaram a fazer o mesmo, isto é, a doar um **feudo** a outro homem em troca de fidelidade e dependência pessoal; o feudo era, muitas vezes, uma grande extensão de terra, mas podia ser também um direito de cobrar impostos, receber um cargo ou uma quantia paga em dinheiro, gado ou cereais.

Feudo: palavra derivada do germânico *vieh*, que significa "bem de importância".

Aquele que doava um feudo era chamado **suserano** ou senhor, e o que recebia era denominado **vassalo**. Dessa forma, por exemplo, se um duque doava um feudo a um conde, tornava-se suserano do conde e este, seu vassalo. Se o conde, por sua vez, doava parte do feudo recebido a um barão, este passava a ser seu vassalo. O conde, portanto, era, ao mesmo tempo, vassalo do duque e suserano do barão. Como muitas vezes o feudo era uma terra, aos poucos, o território da Europa ocidental foi se fragmentando. Com isso, os nobres se fortaleceram, os reis carolíngios foram perdendo poder e o feudalismo se consolidou.

As principais características do feudalismo são:

a) relações baseadas na **dependência** e na **fidelidade**;

b) **poder político descentralizado** (dividido entre diversos senhores e não concentrado no rei);

c) **predomínio do cristianismo**;

d) produção econômica voltada para a **subsistência**.

Juramento de fidelidade

A doação do feudo se dava por meio de um **juramento de fidelidade**, ocorrido em uma cerimônia chamada **homenagem**, na qual suserano e vassalo se comprometiam um com o outro.

A partir do juramento de fidelidade, suserano e vassalo passavam a ter também obrigações um com o outro.

O **vassalo** era obrigado a:

a) prestar auxílio militar ao seu senhor;

b) ajudar financeiramente no casamento da filha e no armamento do filho dele;

c) comparecer ao tribunal para depor a favor dele.

O **suserano** era obrigado a:

a) ajudar o vassalo militarmente, quando solicitado;

b) comparecer ao tribunal em defesa do vassalo.

Na Europa medieval, cada senhor era autoridade máxima em seus domínios: era ele que julgava as pessoas, aplicava as penas, cobrava impostos, cunhava sua própria moeda, entre outros.

GRANGER/EASYPIX BRASIL

▲ Gravura que representa um rei e seu vassalo. Manuscrito de Heidelberg, c. 1230.

ENCAMINHAMENTO

- Retomar e consolidar o conceito de vassalo.
- Diferenciar vassalo de servo da gleba, lembrando que o vassalo é um homem livre e o servo da gleba estava preso à terra.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI16**.

TEXTO DE APOIO

O texto a seguir é do historiador Jacques Le Goff.

O feudalismo ocidental

A feudalização e o movimento urbano são dois aspectos de uma mesma evolução que organiza ao mesmo tempo o espaço e a sociedade. Para retomar a terminologia de Daniel Thorner, a sociedade do Ocidente Medieval é essencialmente camponesa e, como toda sociedade camponesa, comporta uma certa porcentagem – minoritária – de cidades que, no caso particular da Cristandade ocidental, é dominada por um sistema definido pelo termo feudalismo. [...]

[...] o feudalismo é o conjunto de laços pessoais que unem entre si, hierarquicamente, os membros das camadas dominantes da sociedade. Tais laços apoiam-se numa base "real": o benefício que o senhor concede a seu vassalo em troca de um certo número de serviços e de um juramento de fidelidade. Em sentido estrito, o feudalismo é a homenagem e o feudo. [...]

O que assegurava o domínio crescente do vassalo sobre seu feudo era, evidentemente, a hereditariedade deste – peça essencial do sistema feudal. Esta evolução se produziu cedo na França, do século 10 ao princípio do século 11. Manifestou-se mais tardiamente na Alemanha e no norte da Itália [...]. Na Inglaterra veio a se generalizar somente no século 12. [...]

Fora dos casos de ruptura do contrato vassálico, o que permite o jogo político no sistema feudal é a pluralidade dos compromissos de um mesmo vassalo. Quase todo vassalo era homem de vários senhores. Tal situação, que o punha às vezes em situação embaraçosa, também lhe permitia muitas vezes oferecer uma fidelidade preferencial ao senhor que lhe fizesse a melhor oferta. Para se precaver contra a anarquia que podia resultar disso, os senhores mais poderosos tentaram, nem sempre com êxito, obter de seus vassalos a homenagem "lígia" – uma homenagem proeminente, superior àquela prestada aos demais senhores. Foi o que especialmente os soberanos pretenderam obter de todos os vassalos de seu reino. [...]

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Bauru: Edusc, 2005. (Coleção História, p. 83-85).

ENCAMINHAMENTO

- Conceituar o senhorio como uma terra que dava a seu detentor o poder de explorá-la e cobrar tributos.
- Diferenciar senhorio e feudo, comentando que feudo era uma "cessão de direitos" que podia ou não incluir o senhorio.

O trabalho com esta dupla de páginas contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI16** e da **competência geral 6**.

TEXTO DE APOIO

O texto a seguir pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI17**.

O senhorio

A Idade Média Central conheceu importantes mudanças nos elementos que tinham caracterizado a fase anterior. Em primeiro lugar, a passagem da agricultura dominial para a senhorial. Diante do incremento demográfico que se manifestava desde meados do século X, os mansos da época carolíngia foram divididos em lotes bem menores, com cerca de 3 ou 4 hectares, as tenências. Havia dois tipos básicos delas, ambas de concessão pouco onerosa para o camponês, a *censive* e a *champart*.

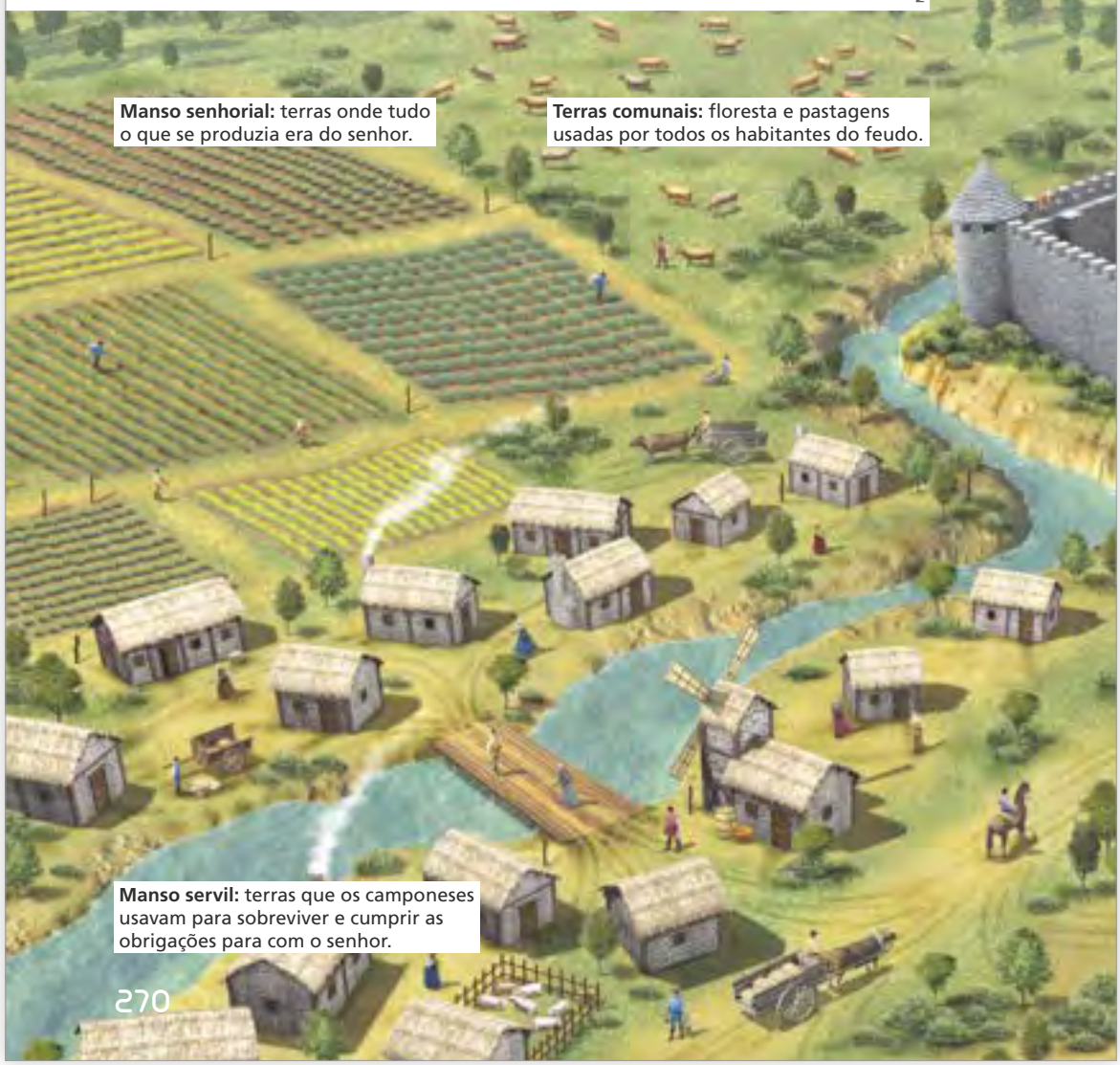
Na primeira, mais comum e difundida, em troca do usufruto da terra o camponês devia uma pequena renda fixa, o censo, pago em dinheiro ou em espécie. Tal taxa não era economicamente importante para o senhor – em 1300 representava cerca de 1% das receitas da abadia de Saint-Denis – sendo mais uma espécie de reconhecimento do direito que ele tinha sobre a terra. Com o tempo, porém, o camponês passou a dispor de seu lote como se fosse o proprietário. Daí o senhor ter começado a cobrar pela transferência hereditária, taxa conhecida por mão-morta, geralmente o melhor animal que o camponês falecido tinha, para permitir que o filho dele permanecesse na terra. Desde o século XII se reconheceu também a alienabilidade da tenência, devendo por isso o camponês entregar ao senhor uma porcentagem variável do preço de venda.

O senhorio

Os historiadores especializados em Idade Média chamam essa unidade de produção, que você vê na imagem, de senhorio. Como o senhorio era muitas vezes doado na forma de um benefício, tornou-se hábito chamá-lo de feudo.

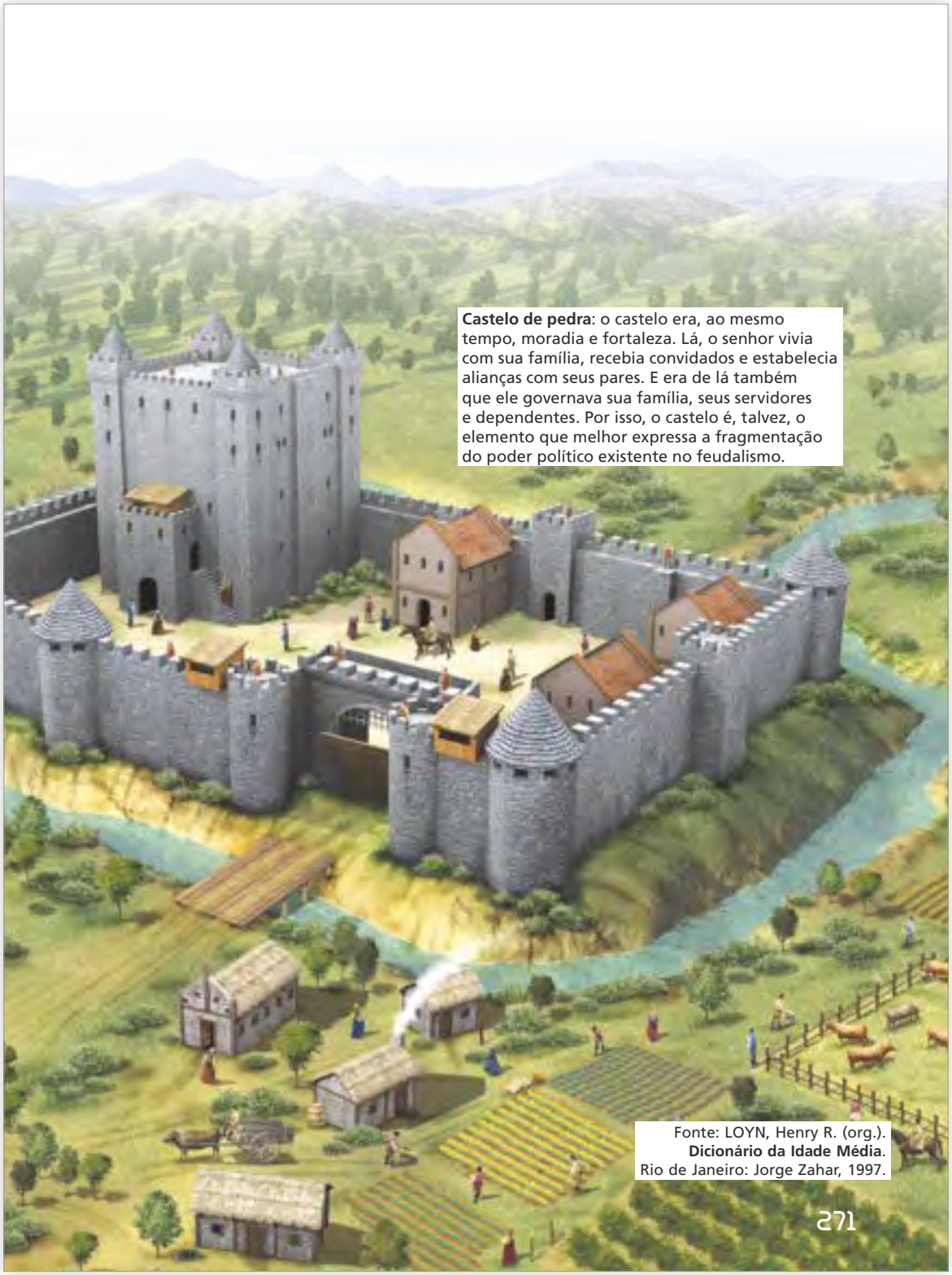
O senhorio produzia quase tudo de que os seus habitantes necessitavam: alimentos, roupas, ferramentas, tecidos etc. Vinham de fora apenas alguns produtos, como o sal e o ferro para a fabricação de armas e utensílios. Por isso se diz que a economia era quase autossuficiente.

MANZI



Na tenência *champart* (de *campi pars* "parte da colheita"), a renda devida pelo camponês ao senhor não era fixa, mas proporcional ao resultado da colheita. De maneira geral, a taxa era de 10% na triticultura, de 16% a 33% na viticultura e na criação. Esse tipo de tenência estava mais difundido nos senhorios laicos do que nos eclesiásticos, mais nas áreas arroteadas recentemente do que nas terras ocupadas há muito tempo. Em algumas regiões, como na França central e oriental e na Itália, prevalecia uma variante, a meação, na qual o senhor fornecia, além da terra, todo o material necessário para cultivá-la, ficando por isso com uma parcela maior do resultado, variável de metade a dois terços.

Não só os lotes camponeses viram sua área diminuir na Idade Média Central. A reserva senhorial também se viu reduzida em razão de vários fatores. Primeiro, a necessidade de criação de novas tenências camponesas, o que apenas o desmembramento dos mansos não fazia na quantidade desejada. Segundo, o progresso das técnicas agrícolas permitia ao senhor obter maior produção com menos terra. Terceiro, os rendimentos senhoriais vinham então bem mais do exercício dos direitos [...] que



Castelo de pedra: o castelo era, ao mesmo tempo, moradia e fortaleza. Lá, o senhor vivia com sua família, recebia convidados e estabelecia alianças com seus pares. E era de lá também que ele governava sua família, seus servidores e dependentes. Por isso, o castelo é, talvez, o elemento que melhor expressa a fragmentação do poder político existente no feudalismo.

Fonte: LOYN, Henry R. (org.). **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

+ATIVIDADES

Em grupo. Façam a maquete de um feudo usando material de sua escolha. Depois, cada grupo apresentará à classe o seu trabalho.

Resposta: produção pessoal.

Professor, o objetivo aqui é estimular os alunos a criarem uma representação do que pode ter sido um feudo. É também uma oportunidade para estimular o trabalho em equipe e a socialização.

Interdisciplinaridade: a ajuda do professor de **Matemática** e/ou **Geografia** no que diz respeito à proporção dos elementos representados e à escala pode ser de grande valia.

A atividade contribui para o desenvolvimento das **competências gerais 2** e **10**.

TEXTO DE APOIO (CONTINUAÇÃO)

da exploração direta do solo (daí as baixas exigências feitas aos camponeses em troca de suas tenências). Quarto, na nova ordem social que se implantava desde fins do século X – o feudalismo – para estabelecer relações de vassalagem o senhor cedia terras sob forma de feudo.

Não se deve, portanto, confundir senhorio e feudo, ainda que frequentemente tenham estado juntos. O primeiro era a base econômica do segundo, este a manifestação político-militar daquele. O senhorio era um território que dava a seu detentor poderes econômicos (senhorio fundiário) ou jurídico-fiscais (senhorio banal), muitas vezes ambos ao mesmo tempo. O feudo era uma cessão de direitos, geralmente, mas não necessariamente sobre um senhorio. Havia regiões senhorializadas e não feudalizadas (como a Sardenha), mas não existiam regiões feudalizadas sem ser senhorializadas. De fato, "das rendas do senhorio vive toda a sociedade feudal do não livre ao senhor feudal. O que este retira em serviços e em dinheiro de seu vassalo, ele próprio senhor rural, não se concebia sem o suporte da terra, a qual é, frequentemente, a uma só vez senhorio rural e feudo".

Em razão disso, o regime de mão de obra também se modificou em relação ao da agricultura dominial. A escravidão praticamente desapareceu no norte europeu, sobrevivendo apenas em algumas regiões mediterrânicas. O segmento de trabalho assalariado expandiu-se, em especial no século XII, graças ao barateamento da mão de obra resultante do aumento populacional. O servo tornou-se o principal tipo de trabalhador, complementando um processo bem anterior. As prestações em trabalho na reserva, que tinham sido a essência do regime dominial, passaram a ser bem mais leves. Na Europa meridional elas tornaram-se de significado econômico muito pequeno, enquanto na Europa setentrional continuaram consideráveis, porém inferiores às do período carolíngio. Em muitas regiões difundiu-se a prática de transformar a obrigação de serviços em pagamento monetário, com o qual o senhor contratava assalariados, cujo trabalho rendia o dobro do servil [...].

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 36-38.

ENCAMINHAMENTO

- Esclarecer que, apesar de cobrarem por seus serviços, os membros do clero retiravam sua sobrevivência basicamente da renda de suas terras.
- Comentar que a imensidão da abadia de Cluny, na França, ajuda a formar uma ideia da riqueza e do poder do clero medieval. O terreno foi doado à Igreja por um duque e a abadia foi fundada no século X, sendo reconstruída parcialmente diversas vezes. Chegou a ter mais de 200 dependências. Ali, os monges moravam, oravam e trabalhavam.
- Ressaltar que abadias, como a de Cluny, acolhiam e ofereciam alimentação e hospedagem para viajantes, doentes, peregrinos, mendigos e órfãos.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI18**.

A sociedade feudal

No ano 1000 (século X), a sociedade da Europa ocidental era formada basicamente por três ordens ou grupos sociais: os clérigos (os que oram), os nobres (os que guerreiam) e os trabalhadores (que, com seus serviços, sustentavam a todos). Os clérigos eram chamados de *oratores*; os nobres, de *bellatores*; e os trabalhadores, de *laboratores*.

O clero

O clero apresentava divisões, sendo formado pelo papa, **bispos**, **abades**, **monges** e **párocos**. Eles ministravam sacramentos, como batismo e casamento, e cobravam por esses serviços. Além disso, orientavam e amparavam os necessitados. Muitos clérigos possuíam grandes extensões de terras, onde trabalhavam centenas de camponeses. No ano 1000, a Igreja era dona de um terço das terras cultiváveis da Europa ocidental cristã, sendo, portanto, a maior proprietária de terras da região.

WARDEN AND SCHOLARS OF NEW COLLEGE, OXFORD. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

Arcebispo Henry Chicheley, c. 1364-1443.

Como os membros do clero não podiam se casar, não deixavam herdeiros e seu patrimônio não era dividido. Isso ajudou a Igreja a acumular riquezas, a ponto de ser a instituição mais rica do Ocidente medieval.

Bispo: pertencente ao alto clero, era dirigente de uma diocese, ou seja, de um conjunto de paróquias.

Abade: dirigente de uma abadia, conjunto de construções onde vivem monges e monjas.

Monge: do grego *monakhós*, que significa "solitário". Os monges se retiravam do convívio social para viver em mosteiros, onde se dispunham a servir a Deus em solidão.

Pároco: de família pobre, integrava o baixo clero e era dirigente de uma paróquia, isto é, de uma capela e um grupo de fiéis.

TEXTO DE APOIO

No começo do século V [a igreja] tinha sido a segunda maior proprietária imobiliária do Ocidente, depois do Estado Romano, e tornou-se a maior desde fins daquele século, com o desaparecimento do Império. De fato, a chegada dos bárbaros não a prejudicou, pelo contrário, muitos indivíduos, diante da insegurança geral de então, entregaram suas terras ao *patrocinium* da Igreja. A recomendação de Santo Agostinho (354-430) era seguida com frequência: todo cristão deveria deixar à Igreja em testamento "a parte de um filho"; e caso não tivesse descendentes, deveria nomeá-la sua única herdeira. Por outro lado, graças ao celibato clerical, o patrimônio eclesiástico não era dividido ou alienado. Alargado pelas conquistas de Carlos Magno, esse patrimônio representava, no século IX, uma terça parte das terras cultiváveis do Ocidente cristão.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 71-72.

A nobreza

Como vimos, os nobres (reis, duques, marqueses, condes, viscondes e barões) se ligavam uns aos outros por laços de dependência e fidelidade.

A principal atividade da nobreza era a guerra. E como os nobres tinham o **monopólio** das armas, ofereciam proteção e, em troca, eram sustentados pelos camponeses.

Monopólio: exclusividade.

O trabalho manual era visto pelos nobres como uma atividade indigna. As principais ocupações da nobreza eram a guerra, as caçadas e os torneios. Essas competições eram tão violentas que deixavam feridos e, às vezes, mortos, mas eram também uma forma de conseguir bens materiais, além de prestígio. Ao final do torneio, o vencedor ficava com o cavalo e as armas do vencido e, se conseguisse fazê-lo prisioneiro, exigia um resgate para libertá-lo.

▲ Cena de torneio entre Tristão e Lancelot, século XV.

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que o poder e o prestígio de um nobre variavam segundo sua posição, expressa no título que possuía: rei, conde, duque, marquês ou cavaleiro.
- Chamar a atenção para o fato de o rei também ser um nobre e, portanto, tornava-se por vezes vassalo de outro rei.
- Evidenciar que os torneios eram extremamente cruéis e funcionavam como uma espécie de ensaio para as guerras.

+ATIVIDADES

Na Idade Média, crises de fome e falta de higiene facilitaram a disseminação da peste, que matou parte da população europeia.

Você tem cuidado do seu corpo? Tem se alimentado de modo saudável?

Pesquise a relação entre alimentação deficiente e doenças. Depois, grave um *podcast* sobre suas descobertas.

Resposta: produção pessoal.

Professor, a atividade quer contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 5** e **8**.

TEXTO DE APOIO

O guerreiro e o cavaleiro

[...] o velho Tácito descrevera o *comitatus* germânico que, na alta Idade Média, conhece múltiplas variantes, desde a *trustis* dos francos à *druzina* russa: no seu interior, criara-se uma ética feita de coragem, de fidelidade na amizade, de afeto ao príncipe [...]. Foi no âmbito [...] dessas "sociedades de homens", que se conservaram os rituais iniciáticos de admissão no círculo daqueles que eram julgados dignos de usar armas: duras provas de força e de indiferença perante a dor, feridas rituais – e provas de destreza [...]. Houve uma época [...] em que todos os jovens guerreiros das florestas e das estepes tinham sido obrigados a prestar provas daquele gênero, mas, a partir do século VIII, a tendência para a especialização da profissão das armas e, em seguida, para a desmilitarização geral das sociedades romano-bárbaras [...] fez com que as tradições antigas se mantivessem apenas nos grupos de elite que eram as companhias de soldados agrupadas em torno de príncipes; e a entrega solene das armas tornara-se mesmo patrimônio dos rituais que assinalavam o acesso dos jovens príncipes ao mundo do poder. São estas as bases da cerimônia que nos habituámos a definir como "revestir de armadura" e que, juntamente com o combate a cavalo e os sinais exteriores da sua condição e do seu tipo de vida, teriam contribuído precisamente para a definição do cavaleiro. [...]

CARDINI, Franco. O guerreiro e o cavaleiro. *In*: LE GOFF, Jacques (org.). **O homem medieval**. Lisboa: Presença, 1989. p. 58.

ENCAMINHAMENTO

- Caracterizar servos, vilões e escravizados, evidenciando as diferenças entre eles.
- Mencionar que o número de escravizados era reduzido se comparado ao número de servos.
- Chamar a atenção para o fato de os filhos de uma escravizada viverem na mesma condição que a mãe.
- Esclarecer que a sociedade feudal é conhecida como sociedade estamental, pois a posição social do indivíduo era dada, geralmente, pelo nascimento, não havendo quase chance de ascensão social.
- Comentar que, geralmente, as pessoas nasciam e morriam em um mesmo grupo social.

Dialogando. Essa seção contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI16** e da **competência geral 6**.

TEXTO DE APOIO

Encargos sobre os trabalhadores da Europa medieval

– Queixo-me a Deus... em nome dos vilãos de Verson... O primeiro serviço do ano devem-no pelo S. João: ceifar os fenos, medi-los e juntalos e amontoá-los no meio dos campos; depois quando lho ordenem, levá-los ao paço... Depois devem limpar a levada. Se as suas terras devem o champart (direito feudal sobre as searas), vão buscar o funcionário respectivo e metem no carro a parte do senhor; se faltar algum molho, o vilão será humilhado e pagará uma pesada multa. Enquanto isto, o trigo do vilão espera ao vento e à chuva... Depois, em Setembro, vem Nossa Senhora e a feira... onde convém levar os porcos. Se o vilão tem oito leitões, tomará os três melhores, dos quais o senhor escolherá um; além disso, o vilão pagará ao senhor um dinheiro por aqueles com que fica... Depois vem o S. Dinis, data em que os vilãos têm que pagar o censo (renda anual)... Depois devem o imposto pela autorização para vedar o seu campo... Em seguida, devem a corveia (trabalho gratuito na reserva do senhor): quando tiverem a terra arada, irão aos celeiros buscar a semente e tratarão de semeá-la e gradar, cada um acre (40 ares). Depois, vem pelo Santo André, três semanas antes do Natal, a oferenda obrigatória. No Natal devem as galinhas; se não as levam boas e finas, o intendente do senhor exigirá o valor correspondente (em substituição). Depois devem os direitos sobre o fabrico da sua cerveja: cada um deve dois sesteiros de cevada e três quartas de trigo. Depois chega a altura de pagar a banalidade do forno (a maquia, para o senhor, pela utilização, a que o servo é obrigado, do forno do senhor, para cozer o pão, a qual, neste caso, compreendia três impostos)...

Senhor (Deus), sabei que, sob o firmamento, não sei de gente mais servil que esta dos vilãos de Verson..."

Estout du Bois, começo do séc. XIII, "Canto dos Vilãos de Verson". *In*: FREITAS, Gustavo de. **900 textos e documentos de História**. Lisboa: Platano, 1975. p. 146-147.

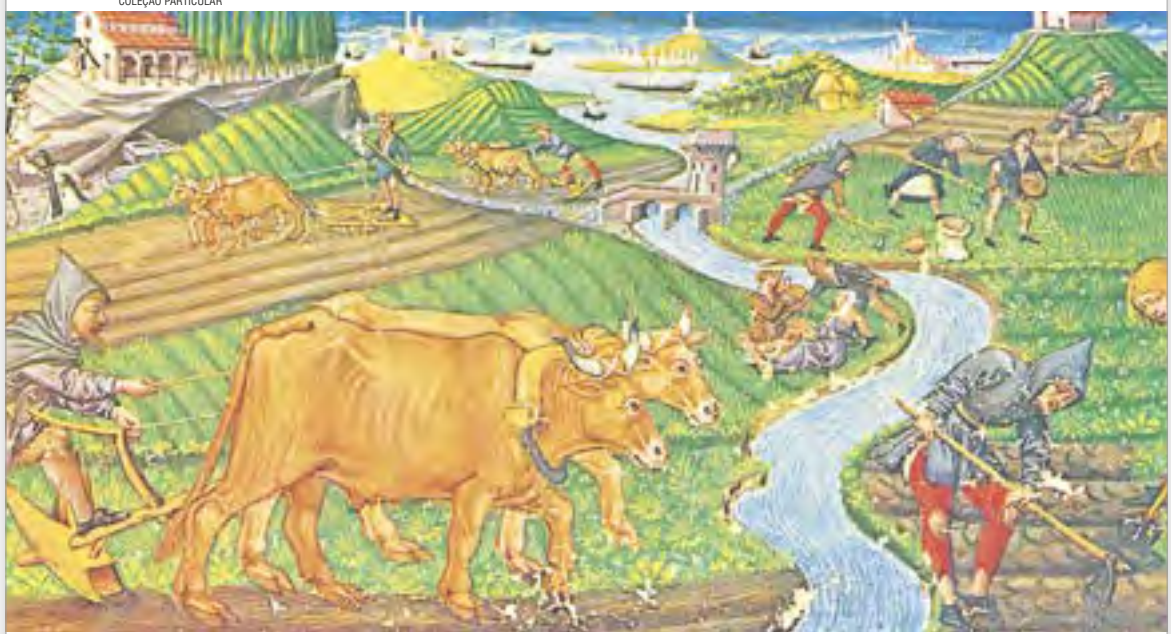
Os trabalhadores

O trabalho na sociedade medieval europeia era realizado por servos, vilões e escravizados.

Os **servos** eram trabalhadores dependentes e não tinham liberdade de deixar a terra na qual viviam, por isso eram chamados de servos da **gleba**. Eles eram maioria na sociedade feudal e realizavam as mais diferentes tarefas, como arar, semear, colher, erguer moradias, realizar consertos etc.

Gleba: terra.

COLEÇÃO PARTICULAR



▲ Camponeses trabalhando a terra, em uma miniatura do século XV.

Dialogando

A condição do servo era a mesma do escravizado?

Não. O servo não podia ser vendido, trocado ou punido, como se fazia com o escravizado.

Já os **vilões** eram trabalhadores livres que cultivavam pequenos lotes de terra de suas propriedades. Com os atos de violência e as guerras comuns na época, muitos vilões eram obrigados a entregar a um senhor seu lote de terra em troca de proteção.

Os servos e os vilões trabalhavam de sol a sol. Apesar disso, eram muito pobres, pois a maior parte das riquezas que produziam acabava nos celeiros ou na mesa de seus senhores.

Havia ainda os **escravizados**, trabalhadores que podiam ser vendidos ou doados. Minoria na sociedade feudal, eles faziam, geralmente, serviços domésticos nas habitações de seus senhores.

O senhorio e as obrigações dos servos

A economia feudal baseava-se na agricultura (trigo, cevada, ervilha, uva) e no pastoreio (bois, porcos, cavalos, carneiros e cabras). No feudalismo, a unidade de produção era o senhorio. As terras do senhorio eram divididas em três grandes áreas: o **manso senhorial** (terras onde tudo o que se produzia era do senhor), o **manso servil** (terras que os camponeses usavam para sobreviver e cumprir as obrigações para com o senhor) e as **terras comunais** (floresta e pastagens), que eram usadas por todos os habitantes do feudo.

Em troca do direito de usar a terra para seu sustento e da proteção senhorial, os servos tinham uma série de obrigações para com o senhor. As principais **obrigações dos servos** eram:

- **corveia** – obrigação de trabalhar de graça para o senhor dois ou três dias por semana. Além de cuidar das plantações do senhor, o servo devia construir ou consertar caminhos, reparar pontes, cortar e carregar madeira etc.; tudo o que o servo produzia nesses dias era do senhor;
- **talha** – obrigação de dar ao senhor cerca de 30%, ou 40%, do que produzia no manso servil, lote reservado ao seu próprio uso;
- **banalidade** – pagamento em produtos que os servos deviam ao senhor pelo uso do forno, do moinho e das prensas.

Além dessas e de outras obrigações menores, o servo tinha ainda de pagar o **dízimo** (10%) da sua produção à Igreja.

BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Iluminura do século XIV em que se veem camponeses trabalhando em uma vinha. A mulher entrega uvas para um homem que as esmaga. O líquido obtido por esse meio era usado para fazer o vinho.

ENCAMINHAMENTO

- Comentar que, por volta do ano 1000, a maioria dos habitantes do Ocidente medieval vivia em senhorios.
- Explicar que as terras comunais eram destinadas, geralmente, à extração de madeira e ao pastoreio.
- Citar as outras duas obrigações dos servos:

  Mão-morta: pagamento feito pelo servo quando seu pai morria, para manter o direito de utilizar a terra.

  Censo: pagamento em dinheiro ao qual estavam obrigados os vilões.
- Ler para os alunos o texto a seguir de um homem que viveu na Idade Média.

São os camponeses que fazem viver os outros, que os alimentam e sustentam, são eles que sofrem os mais graves tormentos, a neve, a chuva, o furacão. Rasgam a terra com suas mãos, com grande sacrifício e muita fome. Levam uma vida bastante rude, pobre, mendicante e miserável. Sem essa raça de homens, não sei verdadeiramente como os outros poderiam viver.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. São Paulo, Ática, 1995. p. 52.

TEXTO DE APOIO

Obrigações dos servos

De forma geral, que rendimentos o senhor extraía de seus camponeses? No senhorio fundiário, principalmente a corveia, trabalho gratuito, geralmente três dias por semana, fosse para o cultivo da reserva, fosse para serviços de construção, manutenção, transporte etc. Havia também [...] o censo e a mão-morta, e ainda, em certos tipos de tenência camponesa, um porcentual da produção. No senhorio banal, as chamadas banalidades: taxas pelo uso do moinho, do lagar e do forno, monopólio do senhor; albergagem ou requisição de alojamento; taxa pelo uso dos bosques, anteriormente direito camponês; multas e taxas judiciárias diversas; talha, [...] arbitrariedade abolida na segunda metade do século XII, com a regulamentação de sua periodicidade e montante.

É importante, como George Duby chamou a atenção, não darmos um sentido modernizante a tais prestações, que muito pouco tinham a ver com "impostos". Elas faziam parte, isso sim, de uma mentalidade que colocava muito da atividade econômica no plano mágico, do "tirar, oferecer e consagrar" [...]. Ou seja, os senhores apareciam "em primeiro lugar como dispensadores de fecundidade, o que legitimava suas exigências e fazia convergir para sua casa todo um sistema de oferendas ritualizadas" [...].

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 38-39.

ENCAMINHAMENTO

- Mencionar que a Regra de São Bento se baseava no preceito *ora et labora* (oração e trabalho), pois seu autor entendia que orar é uma forma de trabalhar; e o trabalho, uma forma de oração.

Imagens em movimento

Vídeo sobre a vida dos monges beneditinos.

- VIDA monástica: ideais que regem a vida dos monges beneditinos. 2021. Vídeo (25min31s). Publicado pelo canal Cidade Entrevista – Ponta Grossa e região. Disponível em: https://youtu.be/965cw6EqzE8. Acesso em: 19 ago. 2022.

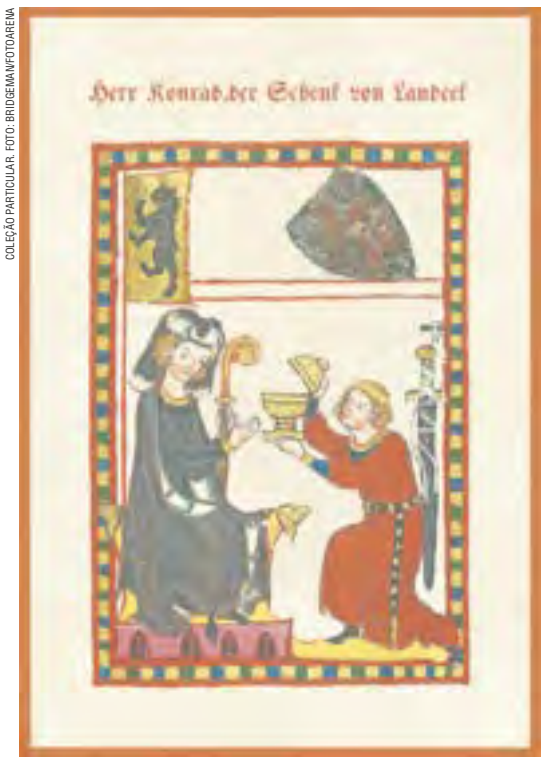
Igreja e cristianismo na Idade Média

Durante a lenta e profunda crise vivida pelo Império Romano, a vida na Europa ocidental se desorganizou e suas populações foram tomadas pela insegurança e pelo medo. Nesse contexto, a Igreja era a única instituição capaz de oferecer proteção e ajuda a essas populações.

Nos primeiros anos, o sustento da Igreja provinha de esmolas dadas pelos fiéis. Posteriormente, ela passou a acumular um patrimônio crescente, formado de **doações em terras e dinheiro** que recebia. No século IV, a Igreja ganhou o direito de não pagar impostos e de ter um tribunal próprio. Em 445, desejando prestigiar a sua capital, um imperador romano concedeu ao bispo de Roma autoridade sobre os outros bispos. Esse bispo passou a ser chamado de papa. Ele era herdeiro e representante do apóstolo Pedro, tido como o primeiro bispo de Roma.

Abaixo do papa estavam os bispos e, abaixo deles, os padres e os párocos. Os padres, bispos e o papa estavam em contato direto com o mundo: realizavam missas, batismos, casamentos, entre outros sacramentos. Por isso eram chamados de clero **secular**.

Secular: palavra que deriva do latim *saeculum*, que significa "mundo".



COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: BRIDGEMAN/FOTOARENA

Livro de canções medievais, século XIII. A ilustração mostra um jovem de família rica fazendo uma doação a um bispo.

 # DICA!

Vídeo sobre o poder da Igreja na sociedade medieval.

BBC: a igreja e a vida medieval 1. 2010. Vídeo (10min4s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=clZC09NtDFU. Acesso em: 7 jul. 2022.

TEXTO DE APOIO

Os primórdios da cristandade medieval

A queda definitiva do Império Romano diante dos bárbaros, em 476, deu origem à ideia de reconstrução do mundo ocidental sob a tutela da Igreja. Nesses "tempos de confusão", como definiu Jacques Le Goff, em que todo o sistema político ocidental desmoronava, a fome se instalava e o terror crescia, a Igreja foi a única instituição que sobreviveu à devastação provocada pelas migrações germânicas. Esse quadro de desorganização fez do bispo de Roma e dos bispos de outras cidades verdadeiros líderes na luta contra os bárbaros: socorriam a população desprotegida e defendiam prisioneiros e escravos. Em Roma, particularmente, era o papa que abastecia a cidade e a protegia contra os sucessivos saques. Em face da inexistência de um poder civil centralizador, o papado, que sustentava a luta contra os bárbaros lombardos, tornou-se a única força capaz de enfrentar o inimigo. O papa exercia ainda intensa atividade diplomática, o que conferia à Igreja grande prestígio. Além disso, ela possuía considerável riqueza, acumulada [...] sendo a grande proprietária de terras na Itália, como demonstra a correspondência do papa Gregório Magno (590-604).

[...]

RIBEIRO, Daniel Valle. **A cristandade do Ocidente medieval**. São Paulo: Atual, 1998. p. 17.

Crise no cristianismo e novas ordens religiosas

Muitos membros da Igreja esqueciam-se da humildade e do amor ao próximo para levar uma vida de luxo e de **ociosidade**. Alguns cristãos reagiam a isso se retirando para viver em grutas ou então em mosteiros, isto é, comunidades formadas de monges ou monjas.

Já existiam vários mosteiros na Europa do século V. Mas a vida monástica só se difundiu no Ocidente a partir de 529, ano em que Bento de Núrsia fundou, na Itália, a Ordem dos Beneditinos. Pela Regra de São Bento, os monges deviam fazer **votos de pobreza** pessoal, de **obediência** e de **castidade** (abstenção de relações sexuais).

A Ordem dos Beneditinos serviu de inspiração para várias outras ordens religiosas criadas na Idade Média, como a Ordem dos Franciscanos, a Ordem das Clarissas, a Ordem dos Dominicanos, a Ordem das Carmelitas e a Ordem dos Agostinianos.

Essas ordens levavam o Evangelho ao campo e realizavam importantes trabalhos sociais: mantinham orfanatos, leprosários, escolas e asilos, além de ensinar técnicas agrícolas para os camponeses.

Os monges se dedicaram também a estudar e a copiar textos greco-romanos nas enormes bibliotecas de seus mosteiros e abadias.

Ociosidade: preguiça, indolência.

Voto de pobreza: é um compromisso professado por religiosos pelo qual eles renunciam à posse e/ou ao uso de todo e qualquer bem material.

Obediência: o abade eleito pelos monges devia receber deles total obediência.

BRIDGEMAN/EASYPIX BRASIL

▲ Monges medievais preparando a terra para o plantio, em uma representação do início do século XIII.

TEXTO DE APOIO

A regra dos Beneditinos

A regra criada por Bento estava expressa em um texto conciso, equilibrado e sereno, descrevendo de forma clara como deveria ser o comportamento de um monge durante todas as horas do dia.

No texto da regra existe a clara preocupação com o trabalho que também seria uma forma de ascese.

Do mesmo modo, a sua insistência no trabalho manual, em particular nos campos, procede de uma adaptação as novas condições econômicas. Escrita no momento em que esmorecia definitivamente a prosperidade da Itália antiga, a regra beneditina visava criar comunidades religiosas autônomas.

A oração para S. Bento era também uma forma de trabalho, não é por acaso que tem o nome de ofício, organizando o saltério que seria utilizado por toda a cristandade tanto entre o clero regular como secular.

Dividia os 150 salmos durante os vários dias da semana, organiza os hinos e quando deveriam ser entoados.

O trabalho e a oração (*ora et labora*) são os dois polos da vida monástica beneditina. [...]

A regra de Bento trazia com clareza o lugar do sacerdote dentro da comunidade monástica:

"Se o Abade quiser pedir que alguém seja ordenado presbítero ou diácono para si, escolha dentre os seus, quem seja digno de desempenhar o sacerdócio. Acautele-se o que tiver sido ordenado contra o orgulho ou soberba e não presuma fazer senão o que for mandado pelo Abade, sabendo que deverá submeter-se muito mais à disciplina regular. E não se esqueça, por causa do sacerdócio, da obediência e da disciplina da Regra, mas progrida mais e mais para Deus".

No segundo fragmento a seguir, dava instruções de como deveriam ser recebidos os sacerdotes pelo abade do mosteiro:

"Se alguém da ordem dos sacerdotes pedir para ser recebido no mosteiro, não lhe seja concedido logo; mas, se persistir absolutamente nessa súplica, saiba que deverá observar toda a disciplina da Regra e não se lhe relaxará nada, de modo que lhe seja dito, como está escrito. "Amigo, a que vieste?". Seja-lhe concedido, entretanto, colocar-se depois do Abade, dar a bênção e celebrar Missa, mas se o Abade mandar. Em caso contrário, não presuma fazer coisa alguma, sabendo que é súdito da disciplina regular; antes, dê a todos exemplos de maior humildade". (Fragmentos da Regra de São Bento). [...]

CAMACHO, Victor Mariano. Eremitas, monges e cônegos: um breve resumo sobre principais formas de vida religiosa da Alta Idade Média ao século XII. **Para entender a história**. [*S. l.*], ano 2, jan. 2011. Revista *on-line*. Disponível em: http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/01/eremitas-monges-e-conegos-um-breve.html. Acesso em: 19 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

- Retomar e consolidar o conceito de cultura.
- Explicar que a cultura letrada se apoiava na ideia de autoridade. Ou seja, se uma afirmação tinha sido feita por uma autoridade, era considerada verdadeira.
- Salientar que somente a Igreja tinha autoridade para identificar os livros sagrados e explicá-los. Eram 73 textos (46 do Antigo Testamento e 27 do Novo Testamento).
- Ressaltar que a cultura letrada e a cultura popular se influenciavam mutuamente, com trocas intensas entre elas.
- Esclarecer que essas trocas entre clérigos e leigos originaram a cultura intermediária, ou seja, aquela compartilhada por todos, independentemente da condição social. Um exemplo disso era o cristianismo – manifestação que influenciou fortemente a cultura e os modos de organização social do medievo.
- Informar que o cristianismo unia pessoas de diferentes sexos, idades e condições sociais. Desde o rei até o mais humilde camponês acreditavam em milagres, no poder das relíquias e no paraíso eterno.

O trabalho com esta página contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI18**.

A cultura na Idade Média

Podemos chamar de cultura tudo que foi criado pelos seres humanos: o modo de viver, pensar, falar, agir, dançar e fazer festas. Na Idade Média, a cultura foi fortemente influenciada pela religião cristã. O cristianismo diminuía a distância entre as pessoas. Pobres ou ricos, clérigos ou leigos, nobres ou pessoas comuns, todos acreditavam em milagres e se preocupavam com a vida após a morte.

Na Idade Média, havia uma **cultura letrada**, conservada e transmitida por meio de textos escritos em latim ou grego e guardados a sete chaves nos mosteiros, nas catedrais e nas universidades. A maior parte das pessoas que sabiam ler e escrever era de membros da Igreja. A instrução era controlada pelo clero e destinada a seus membros.

A **cultura popular** era oral, isto é, transmitida de boca em boca e se utilizava de dialetos locais ou regionais.

PHOTOAISA/EASYPIX BRASIL

Monge copista em gravura do século XIV.

Havia ainda a **cultura intermediária**, fruto das intensas trocas entre quase todos os membros de uma mesma sociedade, independentemente de sua condição social.

TEXTO DE APOIO

As áreas culturais no Ocidente Medieval

De um lado, a cultura erudita, de elite, cultura letrada que pelo menos até o século XIII foi eclesiástica do ponto de vista social e latina do ponto de vista linguístico. Conscientemente elaborada [...], era formalmente transmitida [...]. Por isso, tendia ser conservadora, a se fundamentar em autoridades [...].

De outro lado, estava a cultura que já foi chamada de popular, laica ou folclórica, e que preferimos denominar "vulgar", pois para os medievais esta palavra rotulava sem ambiguidade tudo o que não fosse clerical. A cultura vulgar era oral, transmitida informalmente [...] por meio de idiomas e dialetos vernáculos. [...] Ideologicamente, ela se inclinava a recusar os valores e práticas oficiais [...].

Esses dois polos culturais [...] não eram impermeáveis um ao outro. [...] Essas intensas trocas eram alimentadas e alimentavam a cultura intermediária, "aquela praticada, em maior ou menor medida, por quase todos os membros de uma dada sociedade, independentemente de sua condição social. [...]".

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 102-103.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Francisco de Assis e a ordem dos franciscanos

Filho de um rico comerciante de tecidos, Francisco nasceu em 1182 numa pequenina cidade da Itália, chamada Assis.

Quando jovem, ficou gravemente enfermo e, refletindo sobre sua vida, decidiu que, ao se restabelecer, se dedicaria aos pobres, aos leprosos e a todos que dele necessitassem. E foi o que de fato fez. Com 27 anos, escreveu para o seu grupo de seguidores uma regra com dois princípios: pobreza e humildade. Era o início da Ordem dos Franciscanos. Esta ordem logo foi aprovada pelo papa e, em pouco tempo, tinha milhares de membros espalhados por toda a Europa.

Francisco costumava dizer a seus seguidores, chamados, depois, de franciscanos, que se devia adorar a Deus através de sua criação.

De acordo com as pessoas que o conheceram, o amor de Francisco não conhecia limites: doentes ou sadios; cristãos, muçulmanos ou judeus; ricos ou pobres; peixes ou aves; todos eram considerados por ele como seus irmãos. Francisco morreu em 1226 e foi enterrado na igreja que tem o seu nome.

Sua vida continua inspirando gestos de amor ao próximo e de respeito à natureza.

ANTONIO SALAVERRY/SHUTTERSTOCK.COM

▲ Painel de Portinari no altar da Capela de São Francisco de Assis na Pampulha, em Belo Horizonte (MG), 2019.

a) O que mais chamou sua atenção na vida de Francisco de Assis? a) Resposta pessoal.

b) Francisco de Assis foi enterrado no chão de uma igreja. Será que isto era comum no Brasil de antigamente ou foi exclusivo da Europa?

b) Sim, isto foi uma prática comum no passado brasileiro.

279

ENCAMINHAMENTO

O trabalho com esta página pode contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 3**, já que os estudantes podem ser estimulados a apreciar a obra de Portinari no altar da capela de São Francisco de Assis, na Pampulha, em Belo Horizonte (MG).

Imagens em movimento

Vídeo sobre a história de São Francisco de Assis.

- "VOCÊ Sabia?" – São Francisco de Assis. 2020. Vídeo (1min33s). Publicado pelo canal Museu Arte Sacra. Disponível em: https://youtu.be/DbhefFIzbRU. Acesso em: 19 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

A Ordem de São Francisco na História

Doze foi o número atribuído, nas narrativas franciscanas, à origem da Ordem, o que consistia em estabelecer um paralelo com a origem do próprio cristianismo. [...]

A construção desse mito fundador tem implicações que ultrapassam a concepção sobre as origens da Ordem: a narrativa dos doze companheiros seria, também, a fundadora de uma tradição narrativa, na qual se estabelecia uma relação de identidade, sob todos os aspectos, entre a Ordem de Francisco e o apostolado cristão. Para toda narrativa futura produzida na Ordem, (1) Francisco seria similar a Cristo; (2) os frades seriam similares aos apóstolos; e (3) a Regra de Francisco seria idêntica ao Evangelho de Cristo [...].

Essa relação de *similitudose* fazia, por outro lado, a partir do princípio da marginalização: de acordo com a exegese franciscana, Cristo e os apóstolos nada haviam possuído, fosse em particular ou em comum; e ao reproduzir essa *forma vitae*, os franciscanos estariam emulando a *vitavere evangelica*. A absoluta pobreza [...] era o elemento que tornava Cristo e os apóstolos *outsiders*, e que identificava, [...] os seguidores de Francisco como seus verdadeiros herdeiros – inclusive, de um ponto de vista histórico.

Outsiders, os primeiros companheiros teriam vivido em uma cabana abandonada, em uma localidade chamada Rivo Torto – vale no coração da Úmbria, perto de Assis. A cabana servia como cenóbio e eremitério há um tempo – na medida em que ali se ressaltavam o isolamento e o princípio da fraternidade. Trata-se de uma narrativa de identificação dos frades ao modelo apostólico: "Havia ali uma cabana abandonada, [...] e lá se defendiam da chuva. 'Pois, como dizia o santo, de uma cabana vai-se mais depressa para o céu do que de um palácio'". [...]

MAGALHÃES, Ana Paula Tavares. A ordem franciscana e a sociedade cristã: centro, periferia e controvérsia. **Revista Ágora**, Vitória, n. 23, p. 154-168, jan./jun. 2016. p. 156-157.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir.

"[...] Para Sófocles, tal como para os filósofos Demócrito e Aristóteles, "o silêncio é um adorno da mulher."

ALVES-JESUS, Susana Mourato. O papel das mulheres em A República de Platão (livro V): utopia no feminino ou tópicos para uma reflexão propedêutica sobre Direitos Humanos. **Revista Brotéria**, Lisboa, n. 180, p. 237-250, 2015. p. 240.

Considerando o contexto social da Grécia antiga, qual é o significado da frase proferida pelos filósofos?

Resposta pessoal. **Professor**, o trecho seguinte do texto pode auxiliá-lo na correção da atividade.

Apropriamo-nos aqui também da ideia de silêncio, não só no seu sentido mais direto da ausência de palavra, mas também transmitindo afastamento de atividades e decisões no âmbito da comunidade. O silêncio da palavra e o silêncio representado pelo afastamento da ação pública atribuídos à mulher definiam em traços rigorosos o seu retrato na Época Clássica.

ALVES-JESUS, Susana Mourato. O papel das mulheres em A República de Platão (livro V): utopia no feminino ou tópicos para uma reflexão propedêutica sobre Direitos Humanos. **Revista Brotéria**, Lisboa, n. 180, p. 237-250, 2015. p. 240-241.

A atividade contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI19**.

- **Temas Contemporâneos Transversais**: a atividade mobiliza o tema **educação em direitos humanos**.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

A mulher em Atenas

Os atenienses associavam a esposa ideal às abelhas, já que ambas preparam o seu próprio alimento. Já os zangões vivem no mesmo espaço, mas dependem delas para se alimentar. Segundo a maioria dos autores, as tarefas da esposa ateniense eram: cuidar da alimentação, armazenar os alimentos, gerenciar os trabalhos domésticos, fiar, tecer, entre outras. As esposas atenienses ficavam no interior do *oikos*, saindo apenas em ocasiões especiais, como fazer compras pessoais e cumprir obrigações religiosas, mas sempre acompanhadas.

Isso, porém, não valia para todos os grupos sociais. Leia o trecho a seguir.

A situação das mulheres atenienses pobres era um pouco diferente, pois essas necessitavam trabalhar fora do seu *oikos*, exercendo tarefas que são um prolongamento de suas atividades domésticas, tais como as de lavadeira e parteira, ou, ainda, vendedoras no mercado. [...]

A pólis dos atenienses privava as esposas da participação direta na vida política, bem como dos direitos civis, pois não eram autorizadas a conduzirem transações [...], como, por exemplo, compra e venda. [...]

▲ Em Atenas, boa parte das mulheres vivia no espaço doméstico. Nessa ilustração, feita com base em pesquisa histórica, veem-se mulheres tecendo enquanto suas criadas lavam as roupas.

A condição jurídica da mulher a coloca sempre como dependente do homem: inicialmente seu pai, posteriormente seu esposo, seus filhos ou, na ausência destes, o parente masculino mais próximo.

LESSA, Fábio de Souza. **Mulheres de Atenas**: Mélissa – do Gineceu à Ágora. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. p. 56-58.

a) Os atenienses associavam a esposa ideal às abelhas. O que havia em comum entre elas?
a) Assim como as abelhas, as esposas eram responsáveis por preparar o alimento.

b) Quais tarefas a esposa ateniense deveria fazer? **b)** Cuidar de crianças, acompanhar o trabalho dos escravizados, preparar e armazenar os alimentos, gerenciar os trabalhos domésticos, fiar, tecer, entre outras.

c) Todas as mulheres atenienses viviam do mesmo jeito? Por quê? **c)** Não. As mulheres mais pobres trabalhavam fora do *oikos* para ajudar seus maridos; realizavam tarefas como lavar, limpar, vender, ajudar no nascimento de crianças, entre outras.

d) Conforme a lei, qual era a condição da mulher ateniense?
d) A mulher ateniense não tinha direitos políticos nem civis. Por lei, a mulher era dependente do homem, fosse ele seu pai, seu marido, seus filhos ou um outro parente do sexo masculino.

TEXTO DE APOIO

Como compreender o papel da mulher na Atenas antiga se a literatura sobre ela foi escrita por homens?

[...] Falamos neste ponto de dois polos: um, o modelo de mulher – a boa esposa que os atenienses chamavam de "abelha", *mélissa*; outro, também modelo de mulher, porém, totalmente "feminina", fechada em seu grupo à parte – a descendente de Pandora, solidária com as outras em sua "tribo" de mulheres. Na forma como os homens se apropriavam do feminino para "aculturá-lo", dando origem às mulheres futuras esposas, a *mélissa* representava o lado positivo, enquanto essa "tribo" de mulheres representava o lado negativo – sem gradações.

Portanto, a construção do feminino sob a ótica masculinizada dos atenienses tinha por base este solo arenoso: de um lado, o elogio da *mélissa*; de outro, a censura do *génos gunaikós*. Neste solo ambíguo, é possível destacar ainda uma atividade identitária propriamente feminina? Isso nos leva a uma outra questão, muito cara aos primórdios da história crítica da mulher na Antiguidade, com Sarah Pomeroy: como perseguir um lugar próprio feminino, quando são os homens que falam, dizendo o que querem sobre quem são as mulheres em sua sociedade? [...]

Como perseguir uma dimensão produtora de identidades femininas através de uma literatura masculina? [...]

ANDRADE, Marta Mega de. A "Cidade das Mulheres": a questão feminina e a *pólis* revisitada. *In*: FUNARI, Pedro Paulo; FEITOSA, Lourdes Conde; GLAYDSON, José da Silva (org.). **Amor, desejo e poder na Antiguidade**: relações de gênero e representações do feminino. São Paulo: Unicamp, 2003. p. 122-123.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

A mulher na Roma antiga

Leia os textos a seguir.

Os romanos chamavam de família tudo o que estava sob o poder do pai de família e que dividiam em três grupos: os animais falantes, [...] os semifalantes e as coisas. Assim, o pai possuía mulher, filhos e escravos como animais falantes, vacas e cachorros como animais semifalantes [...] casas e mobília como coisas. [...] O patriarca era chamado de *pater familias*, "pai de família" [...].

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando a História, p. 98-99).

MUSEU J. PAUL GETTY, LOS ANGELES, SEM DATA/ FOTO TOPFOTO/WERNER FORMAN/AGB PHOTO LIBRARY

Relevo da Roma antiga (séculos VIII a.C a V d.C.) mostrando uma mulher romana e sua criada.

As mulheres eram, em geral, elogiadas por serem bondosas, bonitas, boas costureiras, modestas, cuidadosas [...].

FUNARI, Pedro Paulo. **Império e família em Roma**. São Paulo: Atual, 2000. (A vida no tempo, p. 15).

Mas, em Roma, a mãe de família gozava de maior liberdade do que na Grécia: participava dos jantares e acompanhava o marido às cerimônias e aos jogos. A matrona dirigia os trabalhos domésticos e, embora cercada de grande respeito, ao se tornar viúva passava para a tutela de seu filho mais velho ou do parente mais próximo do marido.

Matrona: mãe de família.

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001. p. 95.

a) O que era família para os antigos romanos?

b) Na Roma antiga, quais qualidades uma mulher deveria ter?

c) Estabeleça diferenças e semelhanças entre a mulher em Atenas e na Roma antiga.

c) Semelhanças: tanto a mulher ateniense quanto a romana tinham como função cuidar dos filhos e do lar e deviam ser esposas fiéis e recatadas no uso de roupas e maquiagens. Ambas eram dependentes do homem: pai, marido ou filho mais velho. Diferenças: a mulher romana tinha uma vida social intensa; enquanto a mulher ateniense saía do *oikos* apenas para fazer compras pessoais e cumprir obrigações religiosas, a mulher romana acompanhava o marido nos jantares, nas cerimônias e nos jogos.

a) A família era tudo que estava sob o poder do pai: mulher, filhos, escravizados, vacas, cachorros, casas e mobílias.

b) A mulher, entre outras coisas, deveria ser bonita, boa costureira, modesta e cuidadosa.

ENCAMINHAMENTO

Para refletir. b) Professor, entre as qualidades da mãe de família estavam a gentileza, a docilidade, o bom caráter, a dedicação ao tricô, a piedade, a discrição nas roupas e na maquiagem.

+ATIVIDADES

Leia o texto a seguir.

O maior museu do mundo dedicado a artistas mulheres

Na capital norte americana, Washington DC, existe um museu inteiro recheado somente de obras de artistas mulheres.

No "descolado" mundo das artes, o papel da mulher é [...] menor do que o dos homens e isso pode ser facilmente comprovado olhando estatisticamente qualquer uma das grandes coleções museológicas do planeta.

Em 1987, o National Museum of Women in the Arts **(o Museu Nacional da Mulher nas Artes) foi fundado com a intenção de preencher essa lacuna [...].**

O museu dedica-se a descobrir e tornar conhecidas artistas que foram ignoradas ou não reconhecidas, garantindo seus lugares na arte contemporânea.

ALBUQUERQUE, Gabriela. O maior museu do mundo dedicado a artistas mulheres. **Arteref**. [*S. l.*], 18 mar. 2021. Disponível em: https://arteref.com/arte-no-mundo/o-maior-museu-do-mundo-dedicado-a-artistas-mulheres/. Acesso em: 19 ago. 2022.

Em dupla. Produzam um texto no qual vocês expressem a importância de iniciativas como a do Museu Nacional da Mulher nas Artes para a sociedade dos dias atuais.

Resposta pessoal. **Professor**, o museu – um lugar de memória – dedicado a artistas mulheres reúne obras que contribuem para conferir visibilidade ao papel da mulher em uma área da vida social na qual sua capacidade foi negada durante muito tempo: a de expressar-se pela Arte.

A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **competência geral 7**.

- **Tema Contemporâneo Transversal**: a atividade mobiliza o tema **educação em direitos humanos**.

ENCAMINHAMENTO

Professor, esta página visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI19**, das **competências gerais 4** e **7** e da **competência específica 2**.

TEXTO DE APOIO

Ser mulher na Idade Média

A sociedade feudal foi, sem dúvida, patriarcal e, para muitos autores, estaríamos falando de uma época histórica na qual as mulheres estavam obrigadas a circular exclusivamente na esfera privada. [...]

Esta ideia está certamente reforçada pela grande difusão que as teorias misóginas [que pregam a inferioridade das mulheres] alcançaram na Idade Média. Desde os primeiros momentos da História da Mulher, pode-se observar a insistência com que se recorre ao pensamento dos teóricos antigos e medievais sobre a condição feminina para afirmar a submissão da mulher medieval. Desta forma, são muito comuns as citações de fragmentos de Aristóteles, São Paulo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Este último foi realmente importante para a construção do discurso misógino do século XIII, na medida em que recuperou a parte mais radical do pensamento agostiniano com relação às mulheres. Em suas famosas Sumas Teológicas, São Tomás discorre sobre vários temas, que têm como centro de preocupação a construção teórica e filosófica da existência e da condição feminina. Assim, ao longo de suas considerações emerge o pensamento de Aristóteles: "*Femina est aliquid deficiens et occasionatum*" [As mulheres são imperfeitas e ilegítimas]; de São Paulo: "*Primo et principaliter propter conditionem feminei sexus, qui debet esse subditus viro*" [Primeiramente, a mulher deve se submeter ao seu marido]; e de Santo Agostinho: "*Imago Dei invenitur in viro..., non invenitur in muliere*" [O homem é a imagem de Deus..., não a mulher]. [...]

NASCIMENTO, Maria Filomena Dias. Ser mulher na Idade Média. **Textos de História**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 82-91, 1997. p. 85.

PARA REFLETIR

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

A mulher na sociedade medieval

O texto a seguir foi escrito por um medievalista brasileiro. Leia-o com atenção.

▲ Mulheres ordenhando e tosquiando ovelhas, século XIV.

A sociedade medieval [...] nutriu um desprezo generalizado pelas mulheres. Sociedade masculina e guerreira, designava geralmente os dois sexos chamando-os de "o lado da espada" e "o lado da roca". O instrumento, espada ou roca, indicava a função de quem o empregava. No lar e fora dele fiar e bordar eram atividades femininas. [...]

Entretanto, não devemos pensar na mulher medieval como um grupo compacto oprimido pelos homens. [...] Não é possível alinhar, num mesmo plano, condessas e castelãs com servas e camponesas livres [...]. A opressão muitas vezes foi exercida pelas mulheres poderosas sobre as suas dependentes. [...]

Os documentos [...] registram a participação feminina em inúmeros serviços. Ela plantava ervilhas, feijão, pescava, batia o trigo, ordenhava as vacas, tosquiava os carneiros. Apenas deixava de cultivar e lavrar a terra. [...]

A mulher de condição servil, como o marido, desempenhava todas as tarefas mencionadas e algumas vezes podia ser obrigada a prestar serviços na casa do senhor.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 1990. (Repensando a história geral, p. 25-28).

a) De que forma a sociedade medieval via as mulheres?
a) A sociedade medieval desprezava as mulheres.

b) Segundo o autor, todas as mulheres medievais eram igualmente discriminadas?
b) Não. Segundo o autor, as diferenças sociais foram sempre tão fortes quanto as diferenças de sexo. Houve mulheres poderosas que oprimiam suas dependentes, fazendo-as trabalharem à exaustão.

c) Escreva, com suas palavras, um pequeno texto resumindo a vida de uma mulher de condição servil na Idade Média. c) Resposta pessoal.

d) Justifique a afirmação: Na Idade Média, a situação das pessoas variava de acordo com o sexo e a condição social. d) A sociedade medieval considerava as mulheres seres inferiores aos homens, mas a vida de uma mulher variava também com a sua condição social; as mulheres camponesas tinham de trabalhar para ajudar seus maridos, sendo oprimidas também pelas mulheres da nobreza.

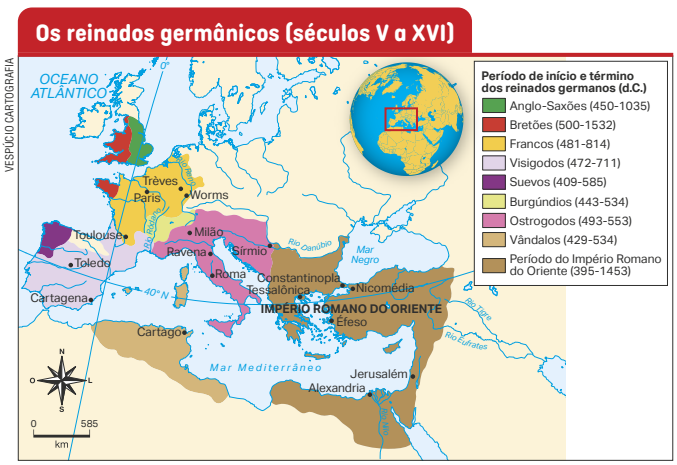
ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

I. Retomando

1 Observe o mapa a seguir.

a) Escreva em seu caderno as alternativas **corretas**. **1. a)** Alternativas **I** e **IV**.



Fonte: DUBY, Georges. **Grand atlas historique**. Paris: Larousse, 2008. p. 39.

I. Os vândalos formaram seu reino no nordeste da África.

II. O reino de ostrogodos ficava às margens do oceano Atlântico.

III. Os francos estabeleceram seu reino próximo à Constantinopla.

IV. O reino dos visigodos era banhado pelo Atlântico e pelo Mediterrâneo.

b) Dê outro título ao mapa. **1. b)** Resposta possível: "Os germanos e seus reinos".

2 Leia as afirmações a seguir e escreva em seu caderno as alternativas **corretas**.

a) Os francos conquistaram a Gália por meio de alianças políticas e da guerra.

b) Na Gália, os francos fundaram um reino próspero e duradouro.

c) O rei franco Clóvis estabeleceu a capital do seu reino em Lutécia, cidade que deu origem a Paris.

d) Os sucessores de Clóvis foram chamados de reis indolentes por preferirem a paz e não a guerra.

e) Pepino, o Breve, e seus cavaleiros invadiram a Itália e tomaram as terras da Igreja Católica.

2. Estão corretas as alternativas **A**, **B** e **C**.

TEXTO DE APOIO

O texto a seguir pode contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI18** e da **competência específica 2**.

Os carolíngios e a Igreja

O apoio da Igreja foi determinante para que este grupo conquistasse o poder no Reino Franco [...]. Consolidaram-se assim, neste período, as relações entre o papado e o império: de um lado, a Igreja garantia sua proteção e ainda se resguardava da entrada de possíveis heresias vindas do Oriente; de outro, o respaldo do poder espiritual seria importantíssimo para os carolíngios, já que a Igreja era instituição forte no Ocidente. [...]

Deste modo, o imperador estava diretamente ligado à vida da Igreja e vice-versa: os clérigos participavam do Conselho Real, o monarca interferia na nomeação dos cargos da Igreja, estava presente nos Sínodos e opinava sobre questões doutrinais, estando estes poderes, o civil e o eclesiástico, imbricados, unidos.

CALAINHO, Daniela Buono. **História medieval do Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2019. (Série História geral, p. 38-39, 41-42).

ENCAMINHAMENTO

2. Correção: na alternativa **d)**, os sucessores de Clóvis foram chamados de reis indolentes por se ocuparem sobretudo de festas e torneios de esgrimas. Na alternativa **e)**, Pepino, o Breve, e seus cavaleiros invadiram a Itália, derrotaram os lombardos e doaram para a Igreja Católica parte das terras conquistadas.

+ATIVIDADES

O texto a seguir é de Tácito, historiador romano que viveu entre 55 e 120 d.C. Leia-o com atenção.

"Quando vem o combate é vergonhoso para o chefe que o excedam em valor e vergonhoso para os companheiros não igualar esse valor do chefe. É até uma infâmia [...] sair de um combate sobrevivendo a seu chefe: o primeiro dever é defendê-lo, protegê-lo [...]; lutam os chefes pela vitória, pelo seu chefe [lutam] os companheiros."

Tácito *apud* PAIS, Marco Antônio de Oliveira. **A formação da Europa**: a alta Idade Média. São Paulo: Atual, 1994. (História geral em documentos, p. 28).

Segundo o texto:

a) Quais os valores cultivados pelos germanos?

b) Reescreva a frase usando suas palavras: "É até uma infâmia [...] sair de um combate sobrevivendo a seu chefe [...]".

Respostas:

a) A bravura, a coragem e a fidelidade ao chefe.

b) É uma desonra sair do combate vivo se o seu chefe tiver morrido.

ENCAMINHAMENTO

3. c) Professor, comentar que, enquanto o imperador estreitava seus laços com a Igreja, seu exército, bem organizado e equipado, colecionava vitórias, construindo, assim, um império que abrangia quase todo o território da Europa ocidental.

5. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da **competência específica 6**.

6. Professor, espera-se que o aluno aponte que o feudalismo se formou por meio de um processo longo, em que se combinaram elementos de origem romana, como o colonato, com outros de origem germânica, como o *comitatus*. O cristianismo também contribuiu na formação do feudalismo, pois possibilitou a ligação entre os germanos e os romanos e deu unidade à civilização medieval. A atividade quer contribuir para o desenvolvimento das **habilidades EF06HI16** e **EF06HI18** e da **competência específica 2**.

7. c) Professor, o discurso religioso legitimava a enorme exploração dos servos, que eram obrigados a entregar a maior parte do fruto de seu trabalho para sustentar a nobreza e o clero.

TEXTO DE APOIO

[...] as relações de vassalagem a partir do período feudal foram firmadas entre os grandes proprietários, e não mais entre o rei franco e os grandes proprietários, como na Alta Idade Média. Esta relação de dependência que se estabeleceu entre a nobreza foi chamada pela historiografia de relações *feudo-vassálicas* ou relações de *suserania e vassalagem*. [...]

Estes homens ficavam dependentes uns dos outros mediante uma importante cerimônia, uma espécie de "rito de passagem". O acordo era firmado sob a forma de um contrato, estabelecido neste momento solene, quase teatral, realizado na casa do futuro suserano ou numa igreja. O primeiro momento do rito se chamava Homenagem: o vassalo se ajoelhava, com sua cabeça descoberta, sem armas, com as mãos juntas, prontas para serem acolhidas pelo suserano, que o aceitava a partir daquele momento. Seguia-se depois o *Juramento de Fidelidade*, prestado de pé, em cima do Evangelho ou de um relicário. [...]

Num outro momento da cerimônia, o suserano entregava ao vassalo um objeto que iria simbolizar a terra concedida, podendo ser uma espada, um estandarte, um anel, uma faca, um punhado de terra, uma bandeira ou uma lança. Isto era a Investidura, momento em que o vassalo era "investido" na terra. Finalmente, um beijo – o *Osculum* – selava a união, prática bastante comum na França.

Esta ritualística, portanto, vai estabelecer o poder de um nobre sobre outro, determinando obrigações de ambas as partes. [...]

CALAINHO, Daniela Buono. **História Medieval do Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2019. (Série História geral, p. 55-57).

8. O vassalo era obrigado a: prestar auxílio militar ao seu senhor; ajudar financeiramente no casamento da filha e no armamento do filho dele; comparecer ao tribunal para depor a favor dele. O suserano era obrigado a: ajudar o vassalo militarmente, quando solicitado; comparecer ao tribunal em defesa dele.

3 A imagem ao lado é uma representação de um fato histórico ocorrido no ano de 800. Observe-a com atenção.

a) Quem é o rei que está sendo coroado? **3. a)** Carlos Magno.

b) Quem o está coroando? **3. b)** Papa Leão III.

c) O que esse rei pretendia com sua coroação por um membro da Igreja?

3. c) Carlos Magno pretendia, com apoio da Igreja, dar unidade à Europa cristã e fazer renascer o Império Romano do Ocidente.

TALLANDIER/BRIDGEMAN/FOTOARENA

Coroação de Carlos I, rei e imperador francês, c. 800.

5. a) Colonato: relação de trabalho em que o trabalhador cultivava um lote de terra do proprietário e, como pagamento pelo uso da terra, entregava a ele uma parte da colheita.

4 Sobre o Império de Carlos Magno, estão **corretas** as afirmações: **4.** Alternativas **A**, **D** e **E**.

a) Carlos Magno dava terras e privilégios aos nobres que lutavam com ele para conquistar terras e povos.

b) Aqueles que recebiam terras e privilégios tornavam-se senhores de Carlos Magno.

c) Os vassalos se ligavam ao seu senhor por uma remuneração em dinheiro.

d) Os vassalos se ligavam a seu senhor por laços de dependência e fidelidade.

e) Os duques recebiam as maiores terras; os marqueses administravam as marcas (territórios de fronteiras); os condes administravam territórios menores.

5. b) ***Comitatus:*** nome dado a um grupo de guerreiros unidos a um chefe militar, a quem deviam servir e honrar.

5 Conceitue os seguintes termos:

a) colonato; **b)** *comitatus*; **c)** feudalismo.

5. c) Feudalismo: sistema que se baseia na dependência e na fidelidade entre a nobreza guerreira, e na dominação exercida sobre os camponeses.

6 Produza um pequeno texto sobre a formação do feudalismo usando os termos da atividade anterior. **6.** Resposta pessoal.

7 O texto a seguir foi elaborado no século XI por um bispo chamado Adalberón de Laon. Leia-o com atenção e responda ao que se pede.

> A casa de Deus, que acreditam uma, está pois dividida em três: uns oram, outros combatem, outros, enfim, trabalham. Estas três partes que coexistem não suportam ser separadas; os serviços prestados por uma são a condição das obras das outras duas; cada um por sua vez encarrega-se de aliviar o conjunto. [...]

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média**: textos e testemunhas. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 91. (Grifo do autor).

7. a) A sociedade feudal estava dividida entre os que oravam (clero), os que combatiam (nobres) e os que trabalhavam (servos).

a) Segundo o bispo, como estava dividida a sociedade feudal?

b) Qual era a relação existente entre os três grupos que formavam a sociedade?

c) Como a religião está presente nessa explicação? **7. c)** Os três grupos fazem parte da casa de Deus.

d) Os três grupos viviam em harmonia, como sugere o texto?

7. d) Não; na verdade, a insatisfação social entre os servos era grande, gerando muitas revoltas e rebeliões servis.

8 A partir do juramento de fidelidade, suserano e vassalo passavam a ter também obrigações um para com o outro. Monte uma ficha em seu caderno indicando as obrigações do vassalo e do suserano.

7. b) Havia, segundo o texto, uma relação de complementaridade (dependência mútua) entre os três grupos, isto é, um não existiria sem os serviços dos outros dois. E cada um alivia o conjunto.

9. a) Na imagem, vemos o grupo dos servos. É possível identificá-los pelas roupas que usam e por estarem trabalhando na terra, atividade feita por esse grupo social no período medieval europeu.

9 Observe a imagem ao lado, extraída do Breviário Grimani, produzido no século XVI.

a) Identifique o grupo social representado na imagem. Justifique sua resposta.

b) Produza um parágrafo descrevendo as obrigações devidas por esse grupo social.

10 Sobre a cultura no mundo feudal, assinale as alternativas **corretas** e justifique sua escolha.

a) A cultura letrada era fortemente influenciada pela Igreja, pois o clero tinha o monopólio do ensino.

b) Havia também a cultura popular, que era transmitida de boca em boca, isto é, oralmente.

c) Embora tivesse o controle do conhecimento, a Igreja se preocupou em oferecer, sem distinção, o ensino aos homens e às mulheres da Europa.

d) Os textos, escritos em latim ou grego, eram traduzidos e distribuídos nas praças das cidades medievais.

10. Alternativas **A** e **B**.

MUSEU DE ARTE WALTERS, BALTIMORE, EUA

▲ Breviário Grimani, publicado entre 1510 e 1520.

9. b) Corveia: em troca do direito de usar a terra para seu sustento e da proteção senhorial, os servos eram obrigados a trabalhar de graça para o senhor feudal dois ou três dias por semana, plantando, carregando madeira etc. Talha: deveriam dar entre 30% e 40% do que produziam no manso servil para o senhor feudal. Banalidade: deviam pagar em produtos ao senhor pelo uso das instalações do feudo, como forno, moinho e prensas. Dízimo: pagar 10% da sua produção para a Igreja Católica.

II. Leitura e escrita em História

Vozes do presente

Leia, a seguir, um trecho do texto do historiador Jacques Le Goff.

Invasores ou viajantes?

"Essa imigração de povos vindos da Europa Nórdica e da Europa Central foi chamada pelos franceses as "grandes invasões" e pelos alemães os "grandes deslocamentos de povos". [...] E geralmente esses recém-chegados foram tratados de "bárbaros", porque estavam em um nível de civilização considerado inferior: eles não utilizavam a escrita, sua civilização era oral. Por outro lado, sua instalação no Império Romano não foi pacífica. Foi uma conquista militar com sangrentos combates. Os bárbaros geralmente venciam, porque eram bons metalúrgicos e estavam mais bem armados. Sua espada longa [...], e bem forjada, foi particularmente eficaz".

LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.55.

a) Sobre o que trata o texto?

a) O texto trata sobre a entrada dos povos nórdicos e da Europa central no território do Império romano.

b) Como os franceses viram esses povos? E os alemães, como viram?

b) Para os franceses, eles eram invasores; já para os alemães, eles eram migrantes.

c) Segundo o texto, por que esses povos eram considerados "bárbaros"?

c) Eles eram considerados "bárbaros" por não utilizarem a escrita.

d) Em sua opinião, um povo que mantém a tradição oral pode ser considerado inferior a outro povo que tem a escrita como modo de se comunicar? Comente. **d)** Resposta pessoal.

e) Como se deu a entrada dos povos germanos no território romano? Por quê?

e) Houve combates sangrentos, vencidos pelos germanos pelo fato de eles dominarem técnicas de metalurgia e estarem mais bem armados.

ENCAMINHAMENTO

10. Justificativa: a instrução era controlada pelo clero e destinada a seus membros, excluindo a maior parte da população. Os textos, escritos em latim ou grego, eram guardados a sete chaves nos mosteiros e nas catedrais. **Professor**, lembrar os alunos que a cultura letrada também pode ser chamada de "cultura clerical", pois era monopólio da Igreja. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI18**.

Vozes do presente

d) Espera-se que os alunos respondam que não, pois os povos ágrafos possuem culturas, saberes e técnicas admiráveis, formas de viver e pensar que enriquecem a diversidade humana. **Professor**, a atividade pode estimular os estudantes a pensarem criticamente e compreenderem que cada povo tem seus costumes, tradições, saberes e técnicas que devem ser respeitados; não há hierarquia entre um modo de viver e outro.

A seção visa contribuir para o desenvolvimento da **habilidade EF06HI14**.

- **Tema Contemporâneo Transversal**: essa seção mobiliza o tema **educação em direitos humanos**.

TEXTO DE APOIO

O século VIII é, na verdade, o século dos francos. A ascensão dos francos no Ocidente, apesar de algumas derrotas, diante de Teodorico, por exemplo, é regular a partir de Clóvis. O golpe de mestre de Clóvis foi converter-se com seu povo, não ao arianismo, como os outros reis bárbaros, mas ao catolicismo. Com essa cartada religiosa ele consegue beneficiar-se do apoio, se não do papado ainda fraco, pelo menos da poderosa hierarquia católica e do igualmente poderoso monaquismo. [...]

As divisões e as rivalidades entre os descendentes de Clóvis retardam o esforço franco, que até parece comprometido no início do século VII com a decadência da dinastia merovíngia – legendária pela imagem de seus reis vadios – e do clero franco. Os francos já não são, então, os únicos ortodoxos da Cristandade ocidental. Visigodos e lombardos abandonaram o arianismo pelo catolicismo; o Papa Gregório Magno (590-604) empreendeu a conversão dos anglo-saxões confiada ao Padre Agostinho e a seus companheiros; a primeira metade do século VIII, graças a Willibrord e Bonifácio, vê o catolicismo penetrar na Frísia e na Germânia.

Ao mesmo tempo, no entanto, os francos recuperam todas as suas chances. O clero se reformava sob a direção de Bonifácio, e a dinastia jovem e empreendedora dos carolíngios substituía a dinastia merovíngia debilitada.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 30.

ENCAMINHAMENTO

- Aproveitar o tema para reforçar o papel do protagonismo social, e destacar o mérito das pesquisas em diversas áreas do conhecimento para o progresso da sociedade
- **Temas contemporâneos transversais:** o desenvolvimento da seção permite aprofundar as macroáreas temáticas **cidadania e civismo** e **ciência e tecnologia**, à medida que reconhece a importância do respeito às diferenças, estimula a igualdade entre os cidadãos e evidencia a relevância do desenvolvimento de novas tecnologias para a construção de uma sociedade mais inclusiva, com maior qualidade de vida para todos os cidadãos.

O trabalho com a seção pode contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10** e da **competência específica 5**.

TEXTOS DE APOIO

Agricultura Familiar é a principal responsável pela produção dos alimentos que são disponibilizados para o consumo da população brasileira. É constituída de pequenos produtores rurais, povos e comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. O setor se destaca pela produção de milho, raiz de mandioca, pecuária leiteira, gado de corte, ovinos, caprinos, olerícolas, feijão, cana, arroz, suínos, aves, café, trigo, mamona, fruticulturas e hortaliças.

AGRICULTURA familiar. **Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento**. Brasília, DF, 25 maio 2022. Disponível em: https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1. Acesso em: 19 ago. 2022.

A mulher brasileira vem desempenhando um importante papel no cenário agrícola familiar. Em todo o Brasil, são quase 3,9 milhões de estabelecimentos agropecuários familiares que geram 11,6 milhões de ocupações/emprego sendo que 2,3 milhões dos postos de trabalho são ocupados por mulheres, segundo o Censo Agropecuário 2017.

A maior parte das agroindústrias familiares situadas na cidade de Nova Friburgo, região serrana do Estado do Rio de Janeiro, têm como característica comum serem lideradas por mulheres, o que demonstra o protagonismo feminino no meio rural.

A mulher agricultora é uma peça fundamental da cadeia produtiva, sendo responsável pela lida na lavoura, comercialização dos produtos por ela cultivados, trabalhos esses aliados à economia do cuidado ou *care economy*, que são os afazeres domésticos e familiares. [...]

TAKEITI, Cristina; *et al*. Mulheres: saber e protagonismo na agroindústria familiar artesanal. **Globo Rural**. [*S. l.*], 20 ago. 2021. Disponível em: https://globorural.globo.com/Noticias/Opiniao/Vozes-do-Agro/noticia/2021/08/mulheres-saber-e-protagonismo-na-agroindustria-familiar-artesanal.html. Acesso em: 19 ago. 2022.

#JOVENS NA HISTÓRIA

Revisão Bibliográfica

PASSO 1 Ler

Leia o texto com atenção.

William Kamkwamba, o menino que descobriu o vento

"Quando você vive um problema, você o conhece melhor do que todo mundo." Essa é a frase que [...] William Kamkwamba costumava ouvir de sua avó e que o inspirou a buscar soluções para a pequena vila de Wimbe, no interior do Malaui, país do sudeste da África. Com apenas 14 anos, ele construiu um moinho de vento que salvou sua família da fome e da seca que assolou o país no início dos anos 2000. [...]

Com a plantação de milho devastada, os pais de William tiveram que tirá-lo da escola [...] porque não tinham mais dinheiro para pagar as anuidades. Ele continuou estudando sozinho na biblioteca do vilarejo e, seguindo as instruções de um livro de ciências, improvisou uma **turbina eólica** para gerar energia em casa. Com o sucesso da experiência, decidiu reunir alguns amigos para ajudá-lo a construir uma bomba d'água movida a energia eólica que pudesse irrigar a plantação de sua família, usando peças de ferro velho. "Eu sempre fui muito curioso, queria encontrar soluções para os problemas da minha comunidade", diz [...]

EDITORA PRINCIPIS

▲ Fac-símile da capa do livro **O menino que descobriu o vento**, de William Kamkwamba e Bryan Mealer.

Turbina eólica: turbina movida com a força do vento.

Hoje, aos 32 anos, William trabalha para que sua história não seja uma exceção. Ele coordena projetos na WiderNet, organização sem fins lucrativos com sede nos Estados Unidos que busca criar atalhos para o surgimento de novos inventores. [...] a instituição pretende diminuir a distância entre "saber" e "fazer". "Meu objetivo é que cada pessoa do Malaui possa desenvolver suas ideias e desenhar projetos para solucionar os problemas que enfrenta". [...]

[...] ele defende que, com as ferramentas certas, todos podem ser protagonistas da inovação [...].

ITO, Carol. William Kamkwamba, o menino que descobriu o vento. **Revista Trip**. São Paulo, 31 jan. 2020. Disponível em: https://revistatrip.uol.com.br/trip/william-kamkwamba-o-menino-que-descobriu-o-vento. Acesso em: 1 jun. 2022.

a) O menino vivenciou a fome e a seca na sua pequena cidade, no Malaui, país africano. Por causa dessas mazelas, seus pais foram obrigados a tirá-lo da escola.

b) Inconformado por ser obrigado a abandonar os estudos, William começou a frequentar uma biblioteca e acabou descobrindo como construir uma turbina eólica, capaz de gerar energia na sua residência. A partir disso, com a ajuda de amigos, construiu uma bomba d'água para irrigar as plantações da família.

PASSO 2 Questionar

a) Qual foi o problema vivido por William Kamkwamba?

b) Qual a solução encontrada por ele para solucionar o problema?

PASSO 3 Pesquisar e agir

Respostas pessoais.

c) Em grupo. Pesquisem em fontes diversas estudos publicados sobre a agricultura familiar. Cada grupo irá pesquisar sobre a importância dessa atividade em uma região do Brasil.

d) Comecem criando uma pergunta a ser respondida. Por exemplo: qual é a importância da agricultura familiar para a região escolhida? Elejam palavras-chave para direcionar a pesquisa.

e) Definam o banco de dados que servirá de base para a pesquisa. Utilizem bases de dados e fontes confiáveis: autores conhecidos, livros, artigos de opinião, *sites* de universidades, de institutos de pesquisa (a exemplo do IBGE), teses, dissertações, entre outros.

f) Registrem os nomes dos autores e das obras, com suas respectivas datas de publicação.

g) Construam um texto reunindo as informações sobre o tema e concluam mostrando uma concordância e uma divergência entre as fontes consultadas.

PASSO 4 Apresentar e publicar

Respostas pessoais.

h) Publiquem o resultado deste trabalho nas redes sociais e marquem a postagem com a **#jovensnahistória**.

PASSO 5 Avaliar

Respostas pessoais.

i) Realizei as tarefas a que me propus?

j) Cumpri os prazos determinados?

k) Expressei minhas ideias com objetividade?

l) Escutei meus colegas com atenção e respeito?

m) Contribuí com sugestões e perguntas interessantes?

n) Demonstrei interesse pelo assunto tratado?

o) Aceitei críticas aos meus argumentos e comportamento?

KELVINSHUTTERSTOCK.COM

▲ Família produzindo mudas para plantio.

- AGRICULTURA familiar. **Embrapa**. Brasília, DF, c2022. Disponível em: https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar.
- AGRICULTURA familiar e cooperativismo. **Ministério da Agricultura, pecuária e Abastecimento**. Brasília, DF, c2022. Disponível em: https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar.
- ALMEIDA, Regis Rodrigues de. Agricultura familiar. **Mundo Educação**. [*S. l.*], c2022. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/agricultura-familiar.htm.
- AGRICULTURA familiar: do campo à mesa dos brasileiros. **G1**. Salvador, 14 dez. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/especial-publicitario/unicafes/noticia/2021/12/14/agricultura-familiar-do-campo-a-mesa-dos-brasileiros.ghtml.
- AGRICULTURA familiar. **Jornal da USP**. São Paulo, c2019-2022. Disponível em: https://jornal.usp.br/tag/agricultura-familiar/. Acessos em: 19 ago. 2022.

f) Após a finalização dos trabalhos e do debate, apresentar para a turma o vídeo em que William Kamkwamba profere uma palestra narrando a sua história:

- WILLIAM Kamkwamba construindo um moinho de vento. 2007. Vídeo (6min9s). Publicado pelo canal TED. Disponível em: https://youtu.be/G8yKFVPOD6o. Acesso em: 19 ago. 2022.

ENCAMINHAMENTO

c) Orientar os estudantes a delimitarem o tema de pesquisa, tendo como base o texto de leitura. Um debate poderá ser realizado para que cada grupo defina seu próprio tema, tendo sempre como norte a questão da agricultura familiar. Cada estudante poderá ter uma função dentro do grupo: anotar os pontos principais da coleta de dados; organizar os tópicos para elaboração do relatório; redigir o texto final; apresentar o relatório para a turma. A pergunta é importante para manter o foco da pesquisa.

d) Sugestões de *sites* para pesquisa:

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do espaço rural brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/atlasrural/pdfs/11_00_Texto.pdf.

Bibliografia

ASHERI, David. **O Estado persa**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

O autor aborda os diferentes aspectos do Estado Persa, desde sua expansão até o ideal monárquico.

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina colonial**. São Paulo: Edusp, 2004. v. 1.

A série de livros sobre a América Latina aborda cinco séculos de história política, social e econômica da região. O primeiro volume trata do período colonial e das civilizações nativas.

CAMPOS, Oscar G. P. **História das sociedades**: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

O livro aborda as estruturas sociais, culturais e cientificas, das comunidades primitivas às sociedades medievais.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Antiguidade Oriental**: política e religião. São Paulo: Contexto, 1990.

O autor expõe como ocorriam as relações entre religião e política na antiguidade Oriental.

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga.** São Paulo: Atual, 2001.

A obra aborda importantes aspectos da Roma antiga para os dias atuais.

FAVERSANI, Fabio. **A pobreza no Satyricon, de Petrônio**. Ouro Preto: Editora Ufop, 1999.

O autor reflete sobre os livres pobres em Roma por meio da obra de Petrônio.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História antiga**. São Paulo: Contexto, 2014.

O autor aborda a origem do Ocidente, com destaque para a Grécia e Roma, além de outros temas.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Os primeiros habitantes do Brasil**. São Paulo: Atual, 1994.

O livro fala sobre a diversidade cultural dos povos nativos do território brasileiro antes da colonização portuguesa.

HUMBERG, Flávia Ricca; NEVES, Ana Maria Bergamin. **Os povos da América**: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas. São Paulo: Atual, 1996.

Livro que aborda a diversidade étnica dos povos indígenas da América antes da colonização europeia.

LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Na obra, o autor aborda as transformações europeias desde a Antiguidade até os dias atuais, abordando os aspectos históricos, políticos e culturais.

LESSA, Fábio de Souza. **Mulheres de Atenas:** Mélissa – do Gineceu à Ágora. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

O livro evidencia a participação das mulheres na vida política e social da pólis grega.

LIVROS sagrados e literatura primitiva oriental. Tomo II. *In*: Coletânea de documentos históricos para o 1o grau. São Paulo: CENP; Secretaria Estadual de Educação, 1985.

Conjunto de textos e documentos históricos sobre religião e cultura de povos orientais.

LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Dicionário com verbetes relacionados à história do continente africano a partir do século VII.

MACDONALD, Fiona. **Como seria sua vida na Grécia antiga?** São Paulo: Scipione, 1996.

Obra focada em resgatar aspectos do modo de vida e do cotidiano na Grécia antiga

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 1990.

Livro que desafia ideias comumente associadas às mulheres durante o período medieval.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis, 2000.

Obra que reúne informações sobre diferentes povos indígenas que vivem no Brasil.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média**: textos e testemunhas. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Coletânea de textos e documentos históricos sobre diferentes questões relacionadas à Idade Média.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Atual, 2001.

Livro que narra os primórdios do processo civilizatório, desde o advento da fala até a edificação dos primeiros grandes impérios.

PINSKY, Jaime. **100 Textos de História Antiga**. São Paulo: Contexto, 1991.

Livro que reúne textos e documentos da História Antiga que abrangem desde a vida cotidiana a grandes acontecimentos políticos.

PORTUGAL, Ana Raquel. **O ayllu andino nas crônicas quinhentistas**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

O livro analisa representações do sistema de parentesco dos povos do Império Inca.

REDE, Marcelo. **A Grécia Antiga**. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Que história é esta?).

Obra que aborda aspectos políticos, econômicos e culturais da história da Grécia antiga.

REDE, Marcelo. **A Mesopotâmia**. São Paulo: Saraiva, 1997. (Coleção Que história é esta?).

Livro que narra o percurso histórico de povos da Mesopotâmia antiga.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: da Antiguidade ao renascimento científico. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012. 1 v.

Neste volume, a obra trata das formas de conhecimento surgidas em civilizações da Antiguidade.

SCHNEIDER, Maurício Elvis. **O Egito antigo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. (Coleção Que história é esta?)

Livro que aborda diferentes fases desenvolvimento histórico da civilização egípcia antiga.

SOUSTELLE, Jacques. **A civilização asteca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Obra que narra a história da civilização asteca.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2012.

Neste livro são trabalhadas a diversidade sociocultural e política dos povos africanos e as conexões entre a história da África e do Brasil.

TREIN, Hans (org.). **Território e tempo na afirmação da identidade kayabi**. São Leopoldo: Oikos, 2008. Caderno para a Semana dos povos indígenas 2006.

Caderno que reúne atividades práticas que colaboram para o trabalho em sala de aula com a história e cultura do povo kayabi.

288

ISBN 978-85-96-03550-7